



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Sinem ÜNAL

ÇOCUKLARLA VE YETİŞKİNLERLE FELSEFECE DÜŞÜNME
YÖNTEMLERİNİN İNCELENMESİ

Felsefe Ana Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2021



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



Sinem ÜNAL

ÇOCUKLARLA VE YETİŞKİNLERLE FELSEFECE DÜŞÜNME
YÖNTEMLERİNİN İNCELENMESİ

Danışman

Prof. Dr. Hasan ASLAN

Felsefe Ana Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

Antalya, 2021

Akdeniz Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Sinem ÜNAL'ın bu çalışması, jürimiz tarafından Felsefe Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Dr. Öğr. Üyesi Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR (İmza)

Üye (Danışmanı) : Prof. Dr. Hasan ASLAN (İmza)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Ekin KAYNAK İLTAR (İmza)

Tez Başlığı:

Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe Düşünme Yöntemlerinin İncelenmesi

Onay: Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Tez Savunma Tarihi : 07/07/2021

Mezuniyet Tarihi : 12/08/2021

(İmza)

Prof. Dr. Suat KOLUKIRIK

Müdür

AKADEMİK BEYAN

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe Düşünme Yöntemlerinin İncelenmesi” adlı bu çalışmanın, akademik kural ve etik değerlere uygun bir biçimde tarafımdan yazıldığını, yararlandığım bütün eserlerin kaynakçada gösterildiğini ve çalışma içerisinde bu eserlere atıf yapıldığını belirtir; bunu şerefimle doğrularım.

İmza

Sinem ÜNAL





T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU
BEYAN BELGESİ



SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

ÖĞRENCİ BİLGİLERİ	
Adı-Soyadı	Sinem ÜNAL
Öğrenci Numarası	20195231013
Enstitü Ana Bilim Dalı	Felsefe
Programı	Tezli Yüksek Lisans
Programın Türü	(X) Tezli Yüksek Lisans () Doktora () Tezsiz Yüksek Lisans
Danışmanın Unvanı, Adı-Soyadı	Prof. Dr. Hasan ASLAN
Tez Başlığı	Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe Düşünme Yöntemlerinin İncelenmesi
Turnitin Ödev Numarası	1621001956

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmasının a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana Bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 99 sayfalık kısmına ilişkin olarak, 18/07/2021 tarihinde tarafımdan Turnitin adlı intihal tespit programından Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Çalışması Orjinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nda belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan ve ekte sunulan rapora göre, tezin/dönem projesinin benzerlik oranı;

alıntılar hariç % 2

alıntılar dahil % 6'dır.

Danışman tarafından uygun olan seçenek işaretlenmelidir:

(X) Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşmıyor ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orjinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylarım.

() Benzerlik oranları belirlenen limitleri aşıyor, ancak tez/dönem projesi danışmanı intihal yapılmadığı kanısında ise;

Yukarıda yer alan beyanın ve ekte sunulan Tez Çalışması Orjinallik Raporu'nun doğruluğunu onaylar ve Uygulama Esasları'nda öngörülen yüzdelik sınırlarının aşılmasına karşın, aşağıda belirtilen gerekçe ile intihal yapılmadığı kanısında olduğumu beyan ederim.

Gerekçe:

Benzerlik taraması yukarıda verilen ölçütlerin ışığı altında tarafımda yapılmıştır. İlgili tezin orjinallik raporunun uygun olduğunu beyan ederim.

18/07/2021

(imzası)

Prof. Dr. Hasan ASLAN

İÇİNDEKİLER

TABLolar LİSTESİ	iii
GÖRSELLER LİSTESİ.....	iv
KISALTMALAR LİSTESİ	v
ÖZET	vi
SUMMARY	vii
TEŞEKKÜR.....	viii
ÖNSÖZ	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

FELSEFECE DÜŞÜNME ETKİNLİĞİ

1.1 John Dewey'in Eğitim Anlayışı	4
1.2 Mantık Eğitiminin Önemi.....	5
1.3 Matthew Lipman'ın Çok Boyutlu Düşünme Yaklaşımı.....	8
1.3.1 Eleştirel Düşünme Eğitimi.....	9
1.3.2 Yaratıcı Düşünme Eğitimi	13
1.3.3 Özenli Düşünme Eğitimi	15

İKİNCİ BÖLÜM

MATTHEW LIPMAN YÖNTEMİ, GELİŞİMİ VE TAKİP EDEN YÖNTEMLER

2.1 Matthew Lipman Metodu	21
2.1.1 Felsefe Sorgulama Taahhüdü	23
2.1.2 Zorla Kabul Ettirmekten Kaçınma	23
2.1.3 Çocukların Görüşlerine Saygı Göstermek.....	24
2.1.4 Çocukların Güvenini Sağlamak.....	24
2.2 Gareth B. Matthews Metodu	28
2.3 Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Yöntemi.....	32
2.3.1 Felsefi Sorgulama Topluluğu'nda Başkanının Yapması Gerekenler	35
2.3.2 FST Prosedürü	36
2.4 Thomas E. Jackson Metodu.....	39
2.5 SAPERE Yaklaşımı.....	45

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
SOKRATİK DİYALOG TEKNİĞİNDEN HAREKETLE GELİŞTİRİLEN
YÖNTEMLER

3.1 Nelson- Heckmann Sokratik Metodu	49
3.2 Sokratik Seminer Yöntemi	53
3.3 Oscar Brenifier'in Sokratik Metodu	60
3.4 Türkiye'de Çocuklar için Felsefe	65
SONUÇ	71
KAYNAKÇA.....	77
EK 1: Seminer Öncesi Değerlendirme Formu	82
EK 2: Seminer Yanıt Formu	83
EK 3: Seminer Sonrası Değerlendirme Formu	84
EK 4: Matthew Lipman “Harry Stottlemeier's Discovery Chapter 3” Çevirisi.....	85
EK 5: Örnek Etkinlik Kartı	88
ÖZGEÇMİŞ	91

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Matthew Lipman'ın Eleştirel Düşünmeye Hazırlık Tablosu	13
Tablo 3.1 Sokratik Seminer Soru Türleri Tablosu	57
Tablo 3.2 Nuran Direk'in Çocuklar için Felsefe Yöntemi.....	67
Tablo 3.3 Nuran Direk'in Sunduğu “Biliyorum- Bilmek İstiyorum” Tablosu	68
Tablo 3.3 Nuran Direk'in Sunduğu “Biliyorum- Bilmek İstiyorum” Tablosu	69



GÖRSELLER LİSTESİ

Görsel 1.1 Matthew Lipman'ın Sunduğu Çok Boyutlu Düşünme Türleri.....	17
Görsel 3.1 Pieter Brueghel Ikarus'un Düşüşü (1560)	57



KISALTMALAR LİSTESİ

BBC	The British Broadcasting Corporation
EEF	Education Endowment Foundation
FST	Felsefi Sorgulama Topluluğu
GTTK	The Good Thinker's Tool Kit
IAPC	Institute for the Advancement of Philosophy for Children
ICPIC	International Council of Philosophical Inquiry with Children
İng.	İngilizce
NCTE	National Council of Teachers of English
P4C	Philosophy for Children
P4CHI	Philosophy for Children Hawaii
P4wC	Philosophy for/with Children
SOPHIA	The European Foundation for the Advancement of Doing Philosophy with Children
Vb.	Ve bunun gibi

ÖZET

Matthew Lipman'ın Çocuklar için Felsefe yöntemiyle ortaya çıkan felsefece düşünme etkinliği, yıllar içerisinde değişim ve çeşitlilik göstererek bir alan olarak gelişme göstermiştir. Çocuklarla felsefe yapma fikri, çocukların eğitim hayatlarında daha başarılı olabilecekleri ve mantıksal akıl yürütmeler yapabilmelerinin gerekliliği düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. İlerleyen süreç içerisinde alanın gelişim aşamalarından birisi, yetişkinler ile de felsefe yapılabileceği yönünde gelişen fikirdir. Hayatın sorunlarıyla felsefece düşünmeyi unutan yetişkinlerin kendini tanıyabilmesi, değerleri, varoluşsal düşünceleri, iş hayatında yaşanan etik problemleri ve benzeri durumların değerlendirilmesini hedefleyen bu fikir, alanın yönünü ikiye ayırmıştır. Çocuklarla ve yetişkinlerle yapılan felsefece düşünme etkinliklerinde amaç, felsefenin doğasına geri dönmektir. Felsefece düşünme etkinliğinde bir şey öğretmekten veya ezberletmekten ziyade felsefe yapmanın yolu gösterilir. Günlük hayatta kullanılan kavramların neliği sorgulanırken sunulan varsayımların veya argümanların gerekçelendirilip, temellendirilmesi gerekir. Bu nedenle etkinlik içerisinde sürekli düşünme isteği yaratacak, zihinsel açlığı doyurabilecek soruların sorulması önemlidir.

Kümülatif bir şekilde ilerleyen ve gelişen Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe alanının özenli ve etkili bir biçimde uygulamasını yapabilmek; tarihsel süreçte farklı ülkelerden yöntemlerinin incelenerek gelişim evrelerinin bilinmesine bağlıdır. Bir diğer ölçütü ise uygulayıcının felsefeye hâkim bir biçimde felsefece düşünebiliyor olması gerekir. Oturumlar sırasında sorulacak sorular belirlenen probleme yönelik felsefece sorulan sorular olmalıdır.

Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe alanında yöntemler çeşitlenerek, gelişme gösterdikçe oturumlarda kullanılan materyaller de değişim göstermektedir. Çalışmada, materyallerin değişimlerine ve çeşitliliğine yer verilmiştir. Matthew Lipman'ın yönteminde kullanmak üzere yazmış olduğu Harry Stottlemeier's Discovery kitabının bir bölümüne ait çeviri sunulmuştur.

Çalışmanın sonunda etkinlik kartı örneği verilmiştir. Etkinlik kartında tartışılan konunun felsefi alt yapısıyla beraber sorulacak sorular yazılmıştır. Türkiye'de yeni gelişen bir alan olan Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe'nin doğru bir şekilde yapılabilmesi için yöntem incelemeleri, materyaller örnekleri ve bu materyallerin çevirileri alana katkı sağlamak adına sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Felsefece Düşünme, Çocuklarla Felsefe, Yetişkinlerle Felsefe, P4C.

SUMMARY

EXAMINATION OF THINKING PHILOSOPHY METHODS WITH CHILDREN AND ADULTS

Philosophical thinking activity, which emerged with Matthew Lipman's Philosophy for Children method, has developed as a field by showing changes and diversity over the years. The idea of philosophizing with children emerged with the idea that children can be more successful in their education life and that they should be able to make logical reasoning. One of the development stages of the field in the following process is the idea that philosophy can be done with adults. This idea, which aims to enable adults who forget to think philosophically with the problems of life, to know themselves, to evaluate their values, existential thoughts, ethical problems in business life and similar situations, divided the direction of the field into two. The aim of philosophical thinking activities with children and adults is to return to the nature of philosophy. In the philosophical thinking activity, the way to do philosophy is shown rather than teaching or memorizing something. When questioning the nature of the concepts used in daily life, the assumptions or arguments presented should be justified and grounded. For this reason, it is important to ask questions that will create a desire to think continuously and satisfy mental hunger during the activity.

To be able to apply the field of Philosophy with Children and Adults in a careful and effective way, which progresses and develops in a cumulative way; It depends on knowing the developmental stages by examining the methods from different countries in the historical process. Another criterion is that the practitioner must be able to think philosophically with a command of philosophy. The questions to be asked during the sessions should be philosophical questions about the determined problem.

As the methods in the field of Philosophy with Children and Adults diversify and develop, the materials used in the sessions also change. In the study, the changes and diversity of the materials are included. A translation of a part of Harry Stottlemeier's Discovery book written by Matthew Lipman to use his method is presented.

At the end of the study, an example of an activity card is given. Questions to be asked were written along with the philosophical background of the subject discussed in the activity card. In order to make Philosophy with Children and Adults a newly developing field in Turkey, method reviews, samples of materials and translations of these materials are presented to contribute to the field.

Keywords: Philosophical Thinking, Philosophy with Children, Philosophy with Adults, P4C.

TEŞEKKÜR

Üniversiteye başladığım ve dersine ilk katıldığım günden itibaren akademik hayatımda ilerlemek üzere danışmanımı belirlemiştim. Bir an bile olsun ideallerimden vazgeçmeden gölgesinde gelişmeyi hedefledim. Lisans hayatım boyunca her zaman danışmanımın bilgilerinden yararlanarak felsefe düşünmenin nasıl olması gerektiğini öğrenmeye çalıştım. Beni *Çocuklar için Felsefe* alanıyla tanıştırdığı gün, bunu anlamaya başladım. Alanın ne kadar değerli olduğunu ve iyi bir şekilde geliştirilmesi için çok büyük bir emeğin gerektiğini fark etmemi sağladı. Alanla ilgilenmeye başladığım andan itibaren bana olan güvenini her zaman hissettiren, bilgi ve birikimlerini paylaşan, desteğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Hasan ASLAN'a gönülden teşekkürlerimi sunuyorum. Alanın gelişmesinde bir katkı olacaksa bu öncelikle danışmanımın emeği ve desteği sayesinde.

Savunma jürisinde bulunarak çalışmanın alanda iyi bir şekilde var olabilmesi için önerilerini, eleştirilerini paylaşarak desteklerini esirgemeyen Dr. Öğr. Üyesi Ekin KAYNAK ILTAR ve Dr. Öğr. Üyesi Nihan AKKOCAOĞLU ÇAYIR'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca alanla ilgili desteklerini ve yardımlarını esirgemeyen Nuran DİREK'e de teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın başlarında bana okumayı sevdiren ve sorgulayan bir çocuk olmamı destekleyen ailemin bu zamanlara gelmemde büyük bir etkisi var. Tüm okul hayatım boyunca gelişebilmem ve tezimi rahat bir şekilde yazabilmem için her zaman güvenlerini ve sonsuz desteklerini hissettiğim aileme teşekkürlerimi borç bilirim.

Son olarak biçim ve içerik düzenlemelerinde yardımını esirgemeyen Musab TEMEL'e teşekkürlerimi sunarım.

Sinem ÜNAL
Antalya, 2021

ÖNSÖZ

Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe alanı kümülatif olarak ilerlemektedir. Alanı değerine uygun olarak, hakkını vererek yapabilmek her şeyden önce tarihini bilmekten geçer. Matthew Lipman ile *Çocuklar için Felsefe* yöntemi olarak başlayan alanın sonrasında yaşadığı değişim ve dönüşümlerin bilinmesi gerekmektedir. Alanın tarihini bilmek, alana hâkim olabilmeyi sağlar. Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefe yapılırken felsefeye düşünme becerisi göz ardı edilmektedir. Fakat alanın ortaya çıkışından bu yana, *felsefe* ve *mantık* bilgisiyle beraber bunların kullanılabilir olması dikkat çeker. Katılımcıların felsefe bilmesi gerekli değilken uygulamayı yapan kişinin bilgisinin olması gerekir. Felsefe bilgisi, felsefe tarihi külliyatının ezberlenmesi değildir. Bilgilere hâkim bir şekilde problemler, kavramlar vb. üzerine sorgulama yapabilme ve tartışabilmeyi gerektirir. Felsefe olmadan yapılan oturumlar, eleştirel düşünme becerisinin gelişimi için kitap okuma etkinliğine veya yargıların dayatıldığı bir etkinliğe dönecektir. Bu yüzden alanın uzman kişilerce yapılması gerekir. Çalışmada bu problemlerin ışığında felsefeye düşünme etkinliğinin tarih boyunca nasıl yapıldığı ve yöntemlerinin dünyanın farklı yerlerinde çeşitliliği incelenerek alanın gelişim süreçleri verilmiştir. Çalışma üç başlıkta toplanılmıştır.

İlk bölümde, “*Nedir bu...?*” çokanlamlı sorusunun Çocuklar için Felsefe yöntemiyle olan bağı verilerek alanın açıklaması verilmiştir. Bu yöntemin çıkışında etkilenilen bir isim olan John Dewey’in görüşleri ve mantık eğitiminin önemi savunulmuştur. Tüm bunlar ışığında Matthew Lipman’ın sunduğu *çok boyutlu düşünme yaklaşımı* incelenmiştir. Yaklaşım, alanı diğer eğitim hareketlerinden ayıran önemli bir noktadır. Yöntemin ana kaynağı olan *çok boyutlu düşünme yaklaşımının* iyi bir şekilde bilinmesi ve uygulamaya geçerken dikkat edilmesi gerekmektedir.

İkinci bölümde, Matthew Lipman’ın Çocuklar için Felsefe yöntemiyle başlayan bu sürecin başlangıç noktasındaki pilot çalışmadan itibaren yöntem detaylı olarak verilmiştir. Yöntemin ortaya çıkışından sonra, onu takip eden değişim ve dönüşümler ele alınmıştır.

Üçüncü bölümde, Matthew Lipman’ın yönteminden ayrı olarak gelişme gösteren Sokratik diyalog yöntemine bağlı olarak geliştirilen yöntemler ele alınmıştır. Yöntemlerin ortaya çıkışı bir ağacın iki farklı dalında incelenmektedir. Üçüncü bölümün sonunda Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe’nin Türkiye’ye gelişi ve gelişimi incelenmiştir. Sonuç bölümünde, bahsi geçen yöntemler değerlendirilerek tartışılmıştır.

Yöntemlerin her biri incelenirken, uygulamada kullanılan materyallere örnek verilmiştir. Matthew Lipman’ın Türkçeye çevrilmemiş olan *Harry Stottlemeier’s Discovery*

hikâye kitabından hem örnekler hem de Ekler kısmında kitabın bir bölümünün çevirisi verilmiştir. İncelenen yöntemlerde kullanılan materyallerin geneli Türkçeye çevrilmemiş kaynaklardır. Yöntemlerle beraber çeşitlenen ve değişen materyaller bu şekilde sunulmuştur.

Son olarak, Ekler kısmında *örnek etkinlik kartı* sunulmaktadır. Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefe yapabilmek üzere bir hikâye yazılarak, hikâyenin felsefi alt yapısı verilerek sorulacak olan soruların belirtilen felsefi probleme gidişatı sunulmuştur. Türkiye’de yeni yaygınlaşan alanın değerine uygun olarak yapılması gerekir. Bunun için hem tarihini hem de yöntemlerle beraber materyallerin nasıl kullanılacağına bilinmesi gerekir.



BİRİNCİ BÖLÜM

FELSEFECE DÜŞÜNME ETKİNLİĞİ

Heidegger (1990: 15), “nedir bu...?” sorusunu bir şeyin ne olduğuna ilişkin bir soruş tarzı olduğunu söyler. “Nedir bu...?” sorusu merak edilen, bilinmeyen bir şeyin ismini öğrenmeye yönelttilen bir sorudur. “Nedir bu...?” “Bu bir organizmadır/ağaçtır/bitkidir vb.” gibi cevaplarla işaret edilen şeyin adının, işlevinin, türünün vb. ne olduğu cevabı alınır. Merak edilen, bilinmeyen şeyin isimlendirilmesi ile cevap verilmiş olunur. Bunu takiben Heidegger “nedir bu...?” sorusunun Grekçedeki karşılığı olan “*Ti Estin*” ile bir şeyin felsefeye neliğine ilişkin; Sokrates, Platon ve Aristoteles’in felsefelerinin temelinde yer alan soru sorma biçimine işaret eder. Merak edilen, bilinmeyen şeyi isimlendirmekle kalmayıp, o şeylerin neliğini düşünüp sorgulamaya gidilmesidir. “Nedir bu güzel denilen? Nedir bu bilgi denilen? Nedir bu doğa denilen? Nedir bu devinim denilen?” (Heidegger, 1990: 15) Grekçe şeylerin neliğinin sorulması felsefeye düşünebilmenin ilk adımıdır. Şeylerin neliğini merak etmek, üzerine düşünmek ve sorgulamak felsefeye düşünmenin yoludur. Aristoteles, *Metafizik* (2016: 13) kitabının ilk cümlesinde “tüm insanlar doğaları gereği bilmeyi arzular” derken bilmeyi arzulamanın temelini “merak” duygusuna bağlı olduğuna işaret eder. Var olanın ne olduğu sorusu; var olanın neliğine ilişkin oluşan merak ile “nedir bu...?” soruş tarzı, insanın çevresini tanımaya, algılamaya çalıştığı daha ziyade çevresini merak ettiği çocuklukta görülür. Çocukların doğuştan gelen merak duygusu ile soru sormaları; gündelik hayatta kullanılan kavramları, durumları, varlıkları vb. birçok şeyin neliğini sorgulamaları; Grekçe “nedir bu...?” merakıdır.

Kant’ın “Aydınlanma Nedir? Sorusuna Yanıt” isimli makalesinde “Sapare Aude! Aklını kullanma cesaretini göster!” sözü insanın kendi aklını, başkalarına muhtaç olmadan kullanması gerektiğini ve insanın bunu yapmasının “Aydınlanmanın parolası” olduğunu söyler (1784: 1). Başkalarına muhtaç olmadan çocukların kendi aklını kullanabilmelerinin yolunu göstererek, bir şeyin neliğini sorgulamada Çocuklar için Felsefe “Aydınlanmanın parolası” niteliğindedir. İnsanların kendileri için düşünmeye, sorgulamaya ve bunları ifade etmelerine yardımcı olunmalıdır. Çocuklara birey oldukları unutulmadan, kendi olabilecekleri, düşüncelerinin de değerli olduğunun farkına varılması gerekir. Çocuk düşüncesi belirli bir yaşa kadar bunu sağlıyor olsa da başkalarının/çevrenin etkisi ile yavaşça bundan uzaklaşma görülür. Çocukken sorulan sorulara karşılık bir takım dogma cevaplar alınır. Bu da insanda belirli yargıları oluşturur. Bilginin ne olması gerektiği ve değer yargılarının da tabulaşması görülür. Çocuklara sonuç vermektan ziyade toplumsal yargıların, bilgilerin, değerlerin soruşturulabilir olması

gösterilmelidir. Tüm düşüncelerin tekrar denetlenip, düzeltilebileceğinin olanakları verilmelidir. Daha ziyade şeylerin neliği üzerinde düşünme gerçekleştirirler. Çocukların sordukları “nedir bu...?” sorusuna yanıt vermek değil, soru üzerinde kendi düşüncelerinin de değerinin farkına vararak düşünme etkinliği gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Buna göre Çocuklar için Felsefe; çocukların soruş tarzının sonucunda kendi düşüncelerinin farkına varması ve felsefeye düşünüyor olmanın anlama yolunu açar. Hem de çocukların kendi düşüncelerine güvenebilmelerine, kendini özgürce ifade edebilmelerine ve bunların sonucunda da düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar. Matthew Lipman, çocukları filozofa veya karar vericilere dönüştürmek değil, mantık çerçevesinde daha iyi bir şekilde refleksif ve makul düşünebilen, anlayışlı bireyler olmalarına yardımcı olmak, olduğuna değinmektedir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011: 174). Toplumsal olarak da çocukluktan bu şekilde düşünebilmeyi sunmak, toplumu iyileştiren bir tutum olacaktır. Sunulan argümanı sorgulamak, kritik etmek ve hipotetik şekilde ele almak düşünceyi geliştirir. Bunun da en iyi şekilde yapılabilmesi diyalog ile sağlanır. Sonucunda ise felsefeye düşünme etkinliği ortaya çıkacaktır. Farklı görüşlerin ortaya çıkması, sunulan varsayımların temellendirilmesi bu sayede olur. Karşılıklı iki kişi konuşurken, ortaya iki ayrı varsayım sunulur. Bu varsayımları güçlendirebilmek için akıl yürütmeler, derinlemesine düşünme gerçekleştirerek temellendirmeler yapılır. Kişi yalnız olduğunda bu türden bir mantıksal düşünüş gerçekleşmez. Fakat diyalog halinde, bir grup arasında farklı görüşlerin ortaya çıktığı bir ortamda sözcükler dile getirilmese de zihinsel süreçte süzgeçlerden geçilerek düşüncelerin üzerinde durulur. Çocuklar için Felsefe’de “*nasıl* düşündüğümüz, *ne* düşündüğümüz kadar önemlidir” (Murriss, 2008: 669). Bu noktada, alanının zamanla değişen yapısı ile “Çocuklar için Felsefe” anlayışı “Çocuklar ile Felsefe”¹ anlayışına dönüşmüştür (Vansieleghem ve Kennedy, 2011: 178). Buradaki anlam da *diyalog* yoluyla gerçekleşen felsefeye düşünmeye vurgu yapmaktadır. Felsefeye düşünmek; bir konu üzerinde kritik yapmak, sorgulayabilmek ve onu ifade edebilmek için diyalog halinde olmak gerekir. Sokrates’in diyalog yoluyla bilgiyi açığa çıkartması temele alınarak bir diyalog ortamı oluşturulur. Bu aynı zamanda *konuşma (retorik)*, *sorgulama (diyalektik)* ve *yazma (dilbilgisi)* sanatının geliştirilmesi ve muhakemenin güçlendirilmesi için büyük bir adımdır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011: 177).

Çocuklar için Felsefe, “felsefe” ve “çocukluk” kavramları arasındaki ilişkinin örtük pratik bir biçimde keşfedilmesiyle ortaya çıkmıştır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011: 171). Bu keşfin felsefe tarihindeki filozofların “çocuk” görüşlerini incelediğimizde (Özdemir, 2021) antikçağdan modern çağa adım adım değişim gözlenmektedir. Antik Çağ’da çocukların,

¹ İng. Philosophy with Children

yetişkin olduklarında “iyi vatandaş” olarak sayılmaları için çocukları iyi biçimde eğitmenin önemli olduğu görülmekteyken; Orta Çağ’da çocuk, yetişkin insanın minyatür hali olarak düşünüldüğünden çocuğun ileriki yaşamına ilişkin tüm bilgi, beceri ve tecrübelerinin çocukluk döneminde öğrenilmesi gerektiği görüşü vardır. Modern çağda çocuk, artık *birey* olarak görülmektedir. Çocuklara ve eğitimlerine daha özenli bir yaklaşım vardır. Eğitim hareketliliğinin gelişmesinden sonra filozofların görüşleri de eğitim alanına yönelmeye başlamıştır. Aynı zamanda psikoloji alanında bilişsel gelişim kuramlarının da bu dönemden sonra gelişmesi, çocuklar ve eğitim üzerine bakış açılarını anlamakta yardım etmektedir. Eğitimde her zaman daha iyiye gitme isteği ortaya çıkmıştır. Bunun sonuçlarından birisi 1970’lerde ağır basan eleştirel düşünebilmenin eğitimin bir içeriğinin olması ve bununla beraber de felsefenin de eklenilmesi gerektiği yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın da en önemli temsilcilerinden birisi, yeni bir tür ile “çocuklar için felsefi romanı” olan *Harry Stottlemeier's Discovery*’yi (1974) yazarak Matthew Lipman olmuştur (Vansielegthem ve Kennedy, 2011: 173). Matthew Lipman’ın kitabı günlük hayattan örnekleriyle çocukların bu örnekler üzerinden eleştirel düşünebilme ve mantıksal akıl yürütme yapabilme becerilerini kazandırmayı amaçlayarak eleştirel düşünme eğitimi için de bir araç olmuştur. Tüm bunlarla beraber gelen 1970’li yıllarda Matthew Lipman’ın *Çocuklar için Felsefe* yöntemi, dünyanın farklı bölgelerine yayılarak gelişme göstermeye devam etmektedir. Bu yayılma beraberinde metodun gelişmesini ve çeşitlenmesini de getirmiştir ve farklı metotların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çocuklar için Felsefe alanı bir kırılma noktası yaratarak, yöntemin yetişkinler için de yapılabileceği görüşünün ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Çocuklar için elzem olan felsefeye düşünme, yetişkinler içinde tekrar uyandırılması gereken bir düşünme tarzıdır.

Düşünülen durumlar, hakikat, değişen ve gelişen dünya düzeni, bakış açıları, hep daha iyiye gitme isteği vb. birçok neden farklı metotların ortaya çıkmasına vesile olmuş, olmaya devam edecektir. Van der Leeuw’un dediği gibi “Her nesil, yanıtlar bulmak zorunda çünkü dünya değişiyor ve genişliyor” (Vansielegthem ve Kennedy, 2011: 178). Farklı metotların bir amaç birliği içerisinde iç içe geçmiş şekilde ve birbirlerini destekler, geliştirir nitelikte oldukları görülmektedir. Metotların iyi bir şekilde anlaşılabilmesi ve uygulanabilmesi için de öncüsü olan Matthew Lipman’ın üzerinde durduğu kriterlerin anlaşılması önemlidir. Metodunu ortaya atarken de onu büyük ölçüde etkilemiş olan John Dewey ve demokratik eğitim anlayışına bakmak gerekir.

1.1 John Dewey'in Eğitim Anlayışı

Amerikalı bir filozof olan John Dewey, “demokrasi filozofu” olarak anılmasının yanı sıra bir “toplum filozofudur” (Bakır, 2015: 10). Dewey'in felsefî görüşlerine birçok alanda yer verilse de özellikle eğitimin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. John Dewey, Çocuklar için Felsefe alanının gelişiminde öncü olan Matthew Lipman'ın metodunu geliştirirken etkilendiği önemli bir isimdir. 1870'lerde pragmatizmi ortaya atan Pierce'ten etkilenen ve onun öğrencisi olan Dewey, kendi pragmatik felsefesini bir yöntem olarak eğitime uygulamak yoluyla ortaya çıkartmıştır. Aynı zamanda Dewey; Darvinci bir görüş olarak “bilginin bir tür evrimsel bakış açısını geliştirmiştir: bu, bilginin, *çevreyi değiştirmeyi amaçlayarak*, insanın çevreye uyum sağlayan bir yanıtı anlamına gelir” (McCall, 2017: 102). Bir süreç içerisinde ilerleyen bilgi sahibi olan insan, bilgiyi değiştirmek amacıyla çevre ile etkileşime girmektedir. Etkileşim sonucunda hem çevre hem de bilgi farklılaşır. Etkileşim süreci boyunca bu değişim devam eder. Bu çevre içerisinde insanların karşılaştıkları bazı problemler olacaktır. Bunları çözmek için, insanlar önce problemin ne olduğunu belirler daha sonra nasıl çözebileceklerine dair hipotezler üretirler, son olarak problemin ne olduğunu çözebilmek için ürettikleri hipotezlere göre hareket ederler (McCall, 2017: 102). Dewey, insanların problemlerini çözerken de çevresindeki insanlarla *iş birliği* içerisinde bunu yapması gerektiğini söylemektedir. “Dewey'in (epistemolojik) felsefesi bilginin bir tür sosyal inşası olarak tarif edilebilir” (McCall, 2017: 102). Dewey, eğitimde öğrencilerin sorgulayarak, problemleri çözme becerilerinin gelişmesi gerektiğini ve toplum içerisinde aktif olabilmeleri gerektiğini aksi halde toplumun “uygar”, eğitimin de “tatmin edici” olamayacağını söylemektedir (Lipman, 2003: 34). Çocukların nasıl düşüneceklerini bilmeleri gerektiğini bu yüzden *düşünen toplum* algısına *demokrasi* bağlamında bir vurgu yapmaktadır. Dewey'e göre “eğitim diğer insan işleri arasında en kişisel ve özel olanı olduğu için, o kişinin akıl, karakter ve gelişiminin en son ve nihai kaynağıdır” (2018: 43). Otoriter bir öğretmen anlayışı öğrencinin anlamasını zorlaştırırken, öğrenci merkezli *doğal öğrenme* ortamına sahip bir eğitimin olması yaşantıyla eş bir işleyişe sahip olduğu için öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Dewey, okullarda “aktif ve elzem katılım” sağlanması gerektiğini ve “birebir deneyim” alanının oluşturulması gerektiğini söyler (2018: 44). Bunun yerine ezberci bir eğitim sistemi içerisinde çocukların eleştirmeden pasif bir şekilde bilgiyi almaları beklenir. “Çocuğun kendi sorunlarını (deneme yanılma pahasına da olsa) çözmeye aktif yer almasını gerektirecek koşullar üzerindeki önem değişene kadar akıl özgürleşemez” (Dewey, 2018: 44) cümlesinde çok net olarak tavrını belli eden Dewey; problem çözebilme becerisinin de öğrencilere kazandırılması gerektiğini söylemektedir. Aynı zamanda okulların iyileştirilmesi yönünde düşüncelerini anlatırken; “doğal ortamda gözlem”, “zanaat

eğitimi”, “bilimsel deneyler” yapılması ve “müzik, hikâye anlatıcılığı, resim” gibi sanatların da eklenmesi yönünde fikir ortaya atmıştır (Dewey, 2018: 45). Çocukları hem sosyal açıdan hem de entelektüel açıdan besleyecek ve onları özgür bireyler haline getirebilecek bir sistemi oluşturur. Dewey’in bu görüşlerinden fazlaca etkilenen Matthew Lipman, onun bilginin statik olmadığı, çevre ile sürekli bir etkileşim sonucunda ortaya çıkan bir ürün olduğu görüşünü de benimsemektedir. Dewey bu görüşünü “deneyim” kavramı ile temellendirmektedir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011: 174). Düşünceler deneyim yoluyla elde edilmektedir. Dewey, duygularımızın ve eylemlerimizin refleksif olarak güçlendirilmesinin deneyime bağlı olarak alışkanlık kazanma yoluyla yeniden yapılandırılması yönünde bir görüş sunarken, Lipman tüm bunlara ek olarak yargıların oluşumunda ve “makullüğün” gelişmesinde formel mantığın önemini sunmaktadır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011: 174). Bu sayede düşünme etkinliğinin de eleştirel bir şekilde iyileştirilmesine dikkat çeker.

Dewey’e göre, bilgiyi üreten ve değiştiren insanın çevresiyle etkileşimiyle değişim gözlemlenmektedir. Bunun sonucunda insanın karşılaştığı birtakım problemler olacaktır. İnsanlar problemleri çözebilmek için çevresinin desteği ve iş birliğiyle probleme dair oluşturulan hipotezleri çözüme ulaştırırlar. Lipman’ın yönteminde görüleceği üzere; felsefi sorunları hikayelerde vererek empati yapabilme becerisiyle, problemleri iş birliğiyle mantıksal çerçevede önce hipotezlerin oluşturulup daha sonra hipotezler üzerinde sorgulama yaptırmak amaçlanır. Dewey ve Lipman için bu türden problem çözme becerisi demokrasi bağlamında ele alınmaktadır. Lipman, yöntemini öğretmenin otoriter olmadığı onun da sınıf içi sorgulama topluluklarının bir katılımcısı olarak bulunması gerektiğine dikkat çeker. Amaç, felsefe dersi vermek olmadığı için demokratik bir düzenin olması gerektiği vurgusundadır. Hikayeler üzerinden felsefi soruşturmaların yapılması öğrencilerin empati yaparak kendi deneyim alanlarından hareketle sorgulama sürecine gitmesini sağlar. Problem çözme becerisi beraberinde yargıları ortaya çıkartacaktır. Yargıların mantıksal akıl yürütmeler bağlamında verilebilmesi için mantık eğitimine dikkat edilmesi gerekir.

1.2 Mantık Eğitiminin Önemi

Mantık eğitimi, hem Çocuklar için Felsefe alanında yetkinlik için hem de çocukların daha iyi bir şekilde sorgulama, düşünebilme ve kendilerini ifade edebilme becerilerinin gelişimi için yardımcı olur. Çocuklar için Felsefe yöntemini uygularken yetkin olabilmek; belirli argümanları ve önermeleri tartabilmek, tümevarım/tümdengelimle bir tartışmayı yönlendirebilme becerisini kazanabilmek, çıkarım yapabilmek, karşılaştığı safsataları fark edebilmek ve akıl yürütmelerin en iyi şekilde yapılabilmesini sağlamak için gereklidir.

“Mantık, düşünmenin oluşumundan ve düşüncenin içeriğinden bağımsız olarak, düşünceler arasındaki formel akıl yürütme ilişkilerini ele alır ve akıl yürütmeleri de kendi içlerinde geçerlilik ve geçersizlik yönünden inceler ve geçerli akıl yürütme formlarının bir bilgisine ulaşmaya gayret eder” (Özlem, 2004: 29). Lipman’ın sunduğu, *çok boyutlu düşünme yaklaşımlarının* etkin bir şekilde iyileştirilmesi mantıksal düşünme becerisine bağlıdır. Fakat, mantığı tek başına öğretmekten ziyade, mantıksal becerilerin nasıl kullanılacağı, diğer derslerle nasıl birleştirileceği öğretilmelidir (Lipman, 2003: 78). Bu sayede öğrencilerin muhakeme yapabilme becerileri de gelişmiş olacaktır. Lipman, mantık derslerinin sadece üniversite verilmemesini, daha küçük yaşlara da verilebilir olması üzerinde durmaktadır. “Biçimsel mantığı ilkökul müfredatına yerleştirerek yeniden konumlandırıcaksak, onu düşüncenin somuttan soyuta geçmeye başladığı beşinci sınıf düzeyine yerleştirmemiz gerekir” (Lipman, 1976: 25).

Eleştirel düşünme hareketi, 1970’lerin sonlarında informel mantık girişiminin oluşumuyla önemli ölçüde artmıştır (Lipman, 2003: 40). “Biçimsel olmayan mantık” olarak adlandırılan bu mantık türü, günlük hayattaki akıl yürütmeler için ortaya atılmıştır. Mantığın günlük dile indirgenebilir olacağını gösteren bir alan olmuştur. Bu da sembolik veya klasik mantık dışında, öğrencilerin de anlayabileceği daha basite indirgenilen bir mantık alanı sunmaktadır.

“Gündelik dildeki ve politik söylemlerdeki argümanların mantıkçılar tarafından yeniden gündeme getirilmesi görece daha yakın tarihlerde, 1960’li yılların sonu ile 1970’li yılların başlarında, mantık derslerinde öğrencilerin düşünme yeteneklerini artırmak ve gündelik dildeki ve politik söylemlerdeki argümanların sınanması konusunda öğrencileri eğitmek amacıyla meydana gelmiştir” (Blair’den akt. Öztürk, 2015: 103).

Muhakeme becerilerinin iyileştirilmesi ve eğitimde eleştirel düşünmenin gelişebilmesi için, mantık eğitimi önerilmektedir. Lipman, mantık eğitimi alan çocukların sadece ne zaman harekete geçecekleri konusunda değil, aynı zamanda ne zaman harekete geçmeyecekleri konusunda da daha iyi bir anlayışa sahip oluklarını belirtir (Vansielegheem ve Kennedy, 2011: 175). Bu çerçeveden de anlaşıldığı gibi, mantıklı bireyler çevreleriyle ilişkilerini de düzenleyebilir hala gelmektedir. Çocuklara akıl yürütmenin bazı sistematik adımları verilebilir. Biçimsel olmayan mantık, araştırılacak bir şey olduğunda başlar. Sebeplerin araştırılması, araştırmanın gerçekleştiği bağlamın algısal, sözlü kanıtsal sonuçlarının farkına varmayı ve bunları çıkarımlar olarak ortaya çıkarmayı içerir. Burada farklı biçimsel olmayan çıkarım türleri olan tümevarım, analogi, açıklayıcılık gibi konular hakkında konuşulur (Sharp vd., 1977: 125).

Mantık eğitimi olmadan, iyi bir akıl yürütme yapılması zor olacaktır. Çocukların bu şekilde düşünmeye ve sorgulamaya ihtiyaçları vardır. Lipman, mantık içerikli keşif modelleri oluşturmanın zor olduğunu fakat yapılabilir olduğunu söyler. Çocuklara hikâye anlatma teknikleri kullanarak, idealize edilmiş işbirlikçi bir katılım örneği, sadece mantığın ilkelerini değil, aynı zamanda çok çeşitli felsefi alanlardaki fikirlerle de ilişkilendirmek mümkün olmalıdır (Lipman, 1976: 27). “Aynı zamanda iyi bir akıl yürütmenin yardımcı olduğu şey (a) bilgiyi mantıksal çıkarım yoluyla genişletmek; (b) bilgiyi gerekçeler ve argümanlar yoluyla savunmak ve (c) kritik analiz yoluyla bilgiyi koordine etmektir” (Lipman, 2003: 111). Akıl yürütmeyle beraber diyalojik bir yolda ilerleniyor olması, yöntemi güçlü kılan özelliklerden birisidir.

Sorgulama topluluklarında öğrencilerle mantıksal ilkelere dayanan felsefi bir diyalog için felsefe tarihi anlatıyor olmak yetersiz kalacaktır, ilgilerini çekmeyecektir. Bunun aksine ilgilerini çekebilecek şekilde materyaller kullanmak ve bunlar üzerinden sorular sorarak çocukların düşünmelerine yardım etmek etkili olacaktır. Felsefi bir ikilem yaratabilecek ölçüde nitelikli ve merak duygusunu ortaya çıkartabilecek materyaller seçilmelidir. Bu şekilde doğru, yanlış, iyi, adalet vb. birçok kavram sorgulamaya açık olacaktır. Lipman, bunun için ilkökul öğrencilerinin akıl yürütme yapabilecekleri, mantıksal çerçevede düşünebilecekleri keşif materyali olarak “*Harry Stottlemeier’s Discovery*” (1974) isimli kitabı yazmıştır. Kitap toplamda on yedi bölümden oluşur. Her bölümde Harry’nin günlük yaşamından örneklerle ilişkilendirilmiş mantıksal akıl yürütmeler aktarılmaktadır. Hikâye akışında cevabı kesin sorulardan kaçınılmıştır. Hem okuma anında hem de etkinlik sonunda çocuklar hala bu hikayeleri düşünüyor olacaktır. Genel itibarıyla mantık kuralları ve mantıksal akıl yürütmeler üzerine örnekler sunulmuştur.

Örneğin, kitabın ilk bölümünde (Lipman, 1974: 1-2) Harry’nin öğretmeni, “Tüm gezegenler güneş etrafında döner. Ancak kuyruklu bir yıldız da güneş etrafında döner. O bir gezegen değil.” cümlesini söyleyince Harry, “Tüm gezegenler güneş etrafında döner, ancak güneş etrafında dönen her şey bir gezegen değildir.” çıkarımını yapar. Ve Harry, bir cümlenin tersten söylendiğinde yanlış olduğu iddiasını ortaya atar. “Bütün meşeler ağaçtır” fakat “Bütün ağaçlar meşedir.” dediğinde, bunun yanlış olduğu çıkarımında bulunur. “Tüm gezegenler güneş etrafında döner.” önermesi doğrudur fakat “Güneş etrafında dönen her şey gezegendir.” önermesi yanlıştır. Harry’nin yapmış olduğu akıl yürütmeyle, tümel olumlu (“Tüm S’ler P’dir.”) bir önermenin, tikel olumlu (“Bazı S’ler P’dir.”) bir önermeye çevrilmesiyle cümlelerin doğru olduğunu yargısına ulaşılır. O halde “bazı ağaçlar, meşedir” önermesine ulaşırız. Tümel olumlu bir önermenin, tikel olumlu bir ifadeye altlık ilişkisiyle çevrilebileceği ifadesi bilinmektedir.

Fakat, tümel olumlu bir ifade tikel olumsuz olamaz, çelişik bir ifade ile karşılaşılır (Özlem, 2004: 159). O halde “Bazı ağaçlar meşe değildir.” önermesiyle karşılaşılır. Hikâyede, Harry mantık ilkelerini bilmiyor olsa bile mantıklı akıl yürütmeler yaparak bu sonuçlara ulaşmaktadır.

“Piaget, bir yerlerde etiğin davranışın mantığı olduğunu, dolayısıyla mantığın da düşüncenin ahlakı olduğu belirtmiştir. Bu açıdan bakıldığında, (ister evde ister okulda) eylem hakkında neyin “doğru” ve “yanlış” olduğunu (yani ahlakı) öğretirsek o zaman düşünce hakkında neyin “doğru” ve “yanlış” olduğunu (yani mantığı) öğretmeye çalışmalıyız” (Lipman, 1976: 24).

Her şey doğru her şey yanlış olabilir. Fakat bunları sınırlandırmak gerekir. “İyi neden” olan aslında topluluk için sadece bir nedendir. Ortak sorgulama süreci ile *nedene* sunulan argümanın geçerliliği test edilmelidir. Bu sayede mantığın ilkeleri keşfedilmeye başlanır. Sorgulama topluluğu, bu tür düşünme pratiklerini etkili bir biçimde yapabilmesi için onlara iki ayrı yol sunulur; romanlardaki güzel sohbetler ve sınıflardaki örnek tartışmalardır (Sharp vd., 1977: 130). Lipman, biçimsel olmayan mantığın ilkelerini ve onu öğrenmek için gerekli olan en önemli şeyin, topluluktakilerin birbirlerini dinlemesi ve saygı duyması olduğunu söyler. Sınıflarda çocuklar kendi düşüncelerine güvenmedikleri gibi, başkalarının düşüncelerine de güvenmiyor hale gelebiliyorlar. Birbirlerini iş birliği çerçevesinde desteklemeyi ve farklı görüşleri kabul etmeleri gerekir. Nesnellik, çelişkili iddiaların farkına varılabilmesi ve başka nedenlerin araştırılabilmesi iyi bir şekilde dinleyici olmaktan geçer. Çocuğa, farklı durumlarda düşünebilme becerisi, bu düşünmelerin nasıl olduğu, uygun yöntemi ve tanıdığı duruma ona uyarlayabilmesi için gerekli olan yöntem ve donanım verilmelidir.

1.3 Matthew Lipman’ın Çok Boyutlu Düşünme Yaklaşımı

Matthew Lipman düşüncenin geliştirilmesi için çok boyutlu düşünme yaklaşımında; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerini sunmaktadır (2003: 197). Bu düşünme becerilerinin birbirleriyle ahenk içinde, iş birliğine bağlı olarak yapılması gerektiğini niteler. Sınıf içi sorgulama topluluklarıyla yapılan felsefi soruşturmaların bu bağlamda verilmesi gerekir. SAPERE², Çocuklar için Felsefe’nin İngilizce kısaltması olan P4C³’deki 4C; eleştirel düşünme⁴, yaratıcı düşünme⁵, özenli düşünme⁶ ve iş birlikçi düşünme⁷ kavramlarını vermektedir. Düşüncenin iyileştirilmesi, muhakeme yapabilme becerisinin

² <https://www.sapere.org.uk/about-us.aspx> (16.10.2020)

³ İng. Philosophy for Children

⁴ İng. critical thinking

⁵ İng. creative thinking

⁶ İng. caring thinking

⁷ İng. collaborative thinking

geliştirmesi üç düşünme yaklaşımında geçmektedir. Düşünme tarzlarını belirlerken iki önemli düzenleyici ölçüt olan *demokrasi ve makullüğün* göz ardı edilmemesi gerekir (Lipman, 2003: 204). Birbirleriyle bir ahenk içerisinde gidilmesi gereken çok boyutlu düşünme yaklaşımını dengeli bir biçimde görmek, yenilemek ve düzenlemek gerekir. Sorgulama süreci özenli bir boyut içerdiğinden, dengeyi korumak ve sürdürmekle ve yaratıcı bir boyut içerdiği ölçüde, bu dengeyi sürdürmek için yeni çözümler ve yollar aramakla ilgilenir (Lipman, 2003: 197). Lipman, sorgulama toplulukları arasında bu farklılıkların olduğunu söyler. Eleştirel düşünmenin baskın olduğu topluluk üyelerinde düşünceyi tartışmaya dayalı bir soruşturma olacağı gibi kesinlik ve tutarlılık gibi kriterlere vurgu yapılırken, yaratıcı düşünmenin baskın olduğu topluluklarda teknik beceri ve maceracı hayal gücüne vurgu yapılır. Özenli düşünmenin baskın olduğu topluluklarda ise değer en iyi şekilde nasıl verileceği, değer ne olduğu gibi genel itibarıyla değer kavramı üzerinde bir ilgi olacaktır. Çok boyutlu düşünme yaklaşımının her biri birer sorgulama biçimidir; bir araya getirildiğinde, sonuç yalnızca toplamsal değil, çarpımsal olacaktır (Lipman, 2003: 197-198). Sadece yaratıcı bir şekilde düşünerek bize eser bırakan bir sanatçıdan söz edemeyiz. Bunun ardında eleştirel düşünme ve özenli düşünmenin verdiği incelikler de yatmaktadır. Ressamların tabloları, birbirlerinden farklı ve kendilerine ait özelliklerde yapılırlar. Bu eleştirel düşünmenin kriterlerinden olan ortaya yeni bir şey çıkartabilme becerisinden ve o eseri tuvale işlemek, onun değerini verebilmekte özenli düşünme becerisinin kullanılabilmesinden kaynaklanır. Öğrencilere de bu durum soruşturma esnasında verilmelidir. Öğretmenlerin, tartışılan hikayelerin ilgili bölümlerinde öğrencilere “A neden böyle davranıyor olabilir?” şeklinde bir soru yöneltmesi; “Bence, A çok yalnız, bu yüzden insanların dikkatini çekmek amacıyla onlara kötü davranıyor.” şeklinde gelen bir argümanda A’nın insanlara saygı göstermediğini fark etmişlerdir veya “B’nin sürekli soru sorması kötü bir şey midir?” şeklindeki bir soru, aslında B karakterinin eleştirel düşünme becerisini kullanıyor olmasının fark edilmesini sağlayacaktır. Bu tür farklı durumlar öğrencilere okunan hikayeler içerisinde çıkartılabilecek soru örnekleridir. Bunları yapabilmek çok iyi bir okuma, dinleme ve düşünme gerektirir. Bu hem öğrenci için hem de öğretmen için gerekli olanıdır.

1.3.1 Eleştirel Düşünme Eğitimi

Eleştirel düşünme, düşüncenin iyileştirilmesi için sunulan becerilerden bir tanesidir. Bunun için düşünme ve iyi düşünme arasındaki farkı görmek yeterli olacaktır. Tüm eleştirel düşünme örnekleri, sessizce bir konu hakkında düşünmek yerine düşünme hakkında düşündürmektir (Lipman, 2003: 211). İnsanlar düşüncelerini dile getirmek istediklerinde farklı

farklı yargılar ortaya atarlar. Fakat iyi bir düşünmenin ürünü olan iyi yargının verilmesi gerekir. İyi yargıyı geliştiren de eleştirel düşünmedir. Sorgulama topluluğunda öğrencilere yönlendirilecek “A’nın bunu yapmamasını söyledin. Neden yapmasın?” gibi bir soru bu yargının temellendirilmesine yardımcı olur. Öğrencinin daha önce ortaya attığı argümanı temellendirebilmesi için argümanının üzerine derinlemesine düşünmesi gerekecektir.

Lipman, eleştirel düşünmenin dört ana unsurunun (1) kendini düzeltme, (2) bağlama duyarlılık, (3) kriterler tarafından yönlendirilme ve (4) yargıların kolaylaştığı iddiasında bulunmaktadır (2003: 211-226). Lipman’ın üzerinde durduğu, bu ana unsurlar olmadan eleştirel düşünmenin ve onun sonucunda iyi yargıların ortaya çıkmalarının yetersiz kalacağıdır. Bunlar olduğu sürece yargılar güvenilir düşüncelerdir. Unsurlara dayanmadan ortaya atılan eleştirel olmayan bir düşüncenin günlük hayattaki günlük cümlelerden farkı olmayacaktır. Lipman, sorgulama sırasında eleştirel düşünmenin demokrasi ve makullük çerçevesinde kullanıldığında; bağlama duyarlı, kriterler tarafından yönlendirilerek, kendini düzeltme standartlarına ulaşılacağını belirtir (2003, 242).

(1) Kendini düzeltme: Çocuklar hem kendi hatalarını hem de başlarının hatalarını fark eder, metinlerdeki yanlış varsayımlara veya geçersiz çıkarımlara işaret ederler, öğrenciler eksik buldukları noktada nedenler isterler (Lipman, 2003: 224). Bu bir şekilde özdenetimdir, kişinin kendi kendisini sorgulayabilmesi beklenir. Sorgulama toplulukları ilerlediğinde kendini düzeltme becerisi doğal olarak gerçekleşir. Çocukların kendi sundukları argümanların yanlış olduklarını düşündüklerinde onları değiştirip, düzenlemeye gitmeleri örnek gösterilebilir. Başka bir örnekte, kendilerinde gördükleri zayıf noktaları öz eleştiri yaparak onun düzeltilmesi gerektiğine dikkat çekiyorlar. Bir sorgulama topluluğu içerisinde düşüncelerin değiştirilebilir olması önemlidir. Alanı deneyimleyip içselleştirildiği ölçüde bu durum kendiliğinden gerçekleşecektir. (2) Bağlama duyarlılık: Örneğin öğrenciler, kültürel farklılıklardaki ve kişisel bakış açılarından kaynaklanan farklılıkların anlam nüansları arasında ayırım yapabilmeli, metinlerde yorumların özgünlüğünü ve bütünlüğünü sağlayabilmeli, konuşmacıların niyet veya amaçlarındaki değişimlerden kaynaklanan anlam değişikliklerini tanımalıdır (Lipman, 2003: 224-225). Farklılıklar olacağı gibi konudan uzaklaşmadan, bağlama duyarlı şekilde problemin çözülmesine odaklanılmalıdır. (3) Kriterler tarafından yönlendirilmek: Yardım talep eden öğrenciler tarafından sergilenen örneklerdir. İdealler, amaçlar, hedefler gibi paylaşılan değerler; ortak düşünce, normlar gibi, sisteme uyum sağlama, geleneklere ait olma; ortak olma durumu, saygı veya karakteristik özellikler gibi; kurallara, ortak sınırlara şartlara gereksinim; ilgi alanları, bakış açıları; varsayımlar, kanunlar gibi bizi yönlendirebilecek çeşitli kriter türleridir (Lipman, 2003: 225). “Eleştirel düşünmenin kriterlere dayanması gerçeği, onun, amorf,

gelişigüzel ve yapılandırılmamış “eleştirel olmayan” düşüncenin aksine; sağlam tesis edilmiş, yapılandırılmış ve güçlendirilmiş düşünme olduğunu gösterir” (Boyacı vd., 2018: 149). Bunlar düşüncelerimizi şekillendiren kriterlerin tümüdür. (4) Yargılar: Bu üç becerinin sağlanması koşulunda ortaya çıkandır. Düşüncelerin açığa çıkması yargıları verir, yargıların da gerekçesiz bir şekilde öne sürülmesi onları gerekli olan unsurlardan eksik bırakacaktır. Düşüncelerin bir desteğe ihtiyaçları olacaktır. Mümkün olduğunca güçlü bir düşünme, fikir veya iddia öne sürülmelidir. Eleştirel düşünmenin etkin biçimde yapıldığı durumda yargıların iyi bir şekilde işlenebilir olduğu gözlemlenir. Düşünmenin dile döküldüğü alanda yargılar başlar. Fakat bu noktada dikkat edilmesi gereken öğrencinin yargılama becerisini müdahale edilmeksizin geliştirmesidir. Belirli birtakım yargılara ulaşılabaksa şayet kişinin kendi düşünmesiyle karar verebilir olması gerekir. Okuldan, akranlarından, ailesinden, çevresinde birçok kişi ve durumdan dogmatik yargılar öğrenmektedirler. Nasıl ki her sofist aynı düşünce sistemi içerisine alamıyorsa, örneğin, bazı sofistlerin “öğretileri güçlü bir dogmatik unsur ihtiva etmekte” (Zeller, 2008: 114) ise, eleştirel düşünmenin dogmatik olandan ayrılması gerekir. Amaç, dogmatik yargıları veren sofistlerden ziyade, iyi yargılamanın nasıl yapılacağına dair yol göstermek olmalıdır.

Lipman, iyi bir akıl yürütme ve yargıların iyileştirilebilmesi için eleştirel düşünmenin olmasını şart koşturmaktadır. Eleştirel düşünmeye uygun unsurlar geliştirilebilir olduğu gibi eleştirel düşünme de bu bağlamda sürece dayalı geliştirilebilir bir beceri alanıdır. Eleştirel düşünme; yazılı olanı veya dinlenileni sağlam bir şekilde yorumlanmayı, sorgulayabilmeyi, düşünebilmeyi, ikna edici bir argümanı karakterize edebilmeyi, onun neyi varsaydığını, ima ettiğini veya önerdiğini tartmayı ve kavramayı sağlayan iyi bir yargıdır (Lipman, 2003: 226). Lipman’ın belirttiği gibi, yetkin eleştirel düşünürlerin ayırt edici özelliklerinden olan sorgulama; dil ve düşünce için gerekli olan okuma, dinleme, konuşma, yazma ve akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi koşuluyla gelişim sağlar. Bu sayede müfredatta eksik olan mantıksal ve epistemolojik kriterleri yalnızca felsefe ile sağlanabileceğini görebiliriz (Lipman, 2003: 227-228). Eleştirel düşünme bu bağlamda öğrencilerin düşünmekten daha fazlasını yapabilmelerine olanak sağlar. Üniversitede felsefe derslerinde öğretmen, öğrencilerle beraber filozofların metinlerini yorumlar. Fakat burada eksik olan bir şey vardır, o da öğrencilerin metnin bağlamının içerisinde kalamamasıdır. Metin okunur, sorular sorulur ama karşılığında düşünme gerçekleşmez. Bu tür felsefi soruşturma aktivitelerin üniversite düzeyinden önce yapılması ve öğrencilerin bu tür eleştirel bakış açısının verilmesi gerekir. Öğrencinin okunulana anlayıp, üzerinde düşünüp, zihninde tartıp bağlamından kopmadan cevap verebileceği eleştirel bir bakışının olması gerekir.

Lipman, sınıf içi sorgulamalardan önce, öğrencileri eleştirel düşünmeye hazırlamak gerektiğini söyler (2003: 222-223). Hazırlık aşamasında kendisinin hazırlamış olduğu bir alıştırma örneği sunar (Bk. Tablo 1.1). Sorgulamadan önce öğrencilere sunduğu alıştırmanın yapılmasını talep eder. Bu sayede öğrencilerin adil olma, adalet gibi kavramlar üzerinde düşünmeye başlamaları için eleştirel anlamda bir yol sunar. Lipman'ın sunduğu bir diğer alıştırma ise öğrencilerin değer ilkelerini tartışabilmesidir. Lipman'a göre değer ilkelerini incelemek eleştirel düşünmede yetkinlik kazandırır. Bu tür alıştırmaların öğrencilerde mantıksal düşünmenin güçlendirildiğini ve eleştirel düşünmeyi geliştirdiğini söylemektedir. Değer ilkelerinin zıtlıklarını keşfetmek, tartışmak zihinsel eylemleri ve durumları karşılaştırmaya teşvik edecektir. Bunun için 10 maddelik bir alıştırma sunmaktadır (2003: 241-242):

1. (a) John hırsızlığı kabul etti.
(b) John hırsızlığı itiraf etti.
2. (a) Denise Fransızca biliyor.
(b) Denise Fransızca anlıyor.
3. (a) Edgar kışın bittiğini biliyor.
(b) Edgar kışın bittiğine inanıyor.
4. (a) Tanya bu ülkeye olan bağlılığını ileri sürdü.
(b) Tanya bu ülkeye olan bağlılığını doğruladı.
5. (a) Fred suçla ilgili masum olduğunu ilan etti.
(b) Fred suçla ilgili masumiyetini sürdürmüştür.
6. (a) Hava durumu spikerinin yarın için yağmur tahmini var.
(b) Hava durumu spikeri yarın için yağmur öngörüsünde bulundu.
7. (a) Bir daha asla denizaltına binmeyeceğine ahdetti.
(b) Bir daha asla denizaltına binmeyeceğine yemin etti.
8. (a) Adayı uygun bulduklarını iddia ediyorlar.
(b) Adaya kefil olduklarını iddia ederler.
9. (a) Bu akşam büyük bir kalabalık öngörüyoruz.
(b) Bu akşam büyük bir kalabalık umuyoruz.
10. (a) Bütün gece vergi indirimi konusunda müzakere ettiler.
(b) Bütün gece vergi indirimi konusunda konuştular.

Alıştırma, günlük hayatta kullanılan cümlelerin doğruluğunu da eleştirel bir bakış açısıyla düşünmeyi sağlamaktadır. Yargıların ne amaçla kullanıldığı, yargıları oluştururken düşüncelerin temelini ne olduğu, kullanılan yerlerin doğruluğu gibi problemlerin de düşünülmesine yol gösterecektir.

Tablo 1.1 Matthew Lipman’ın Eleştirel Düşünmeye Hazırlık Tablosu

ALİŞTİRMA: “Sırayla hareket etmek.” Size uygun olanı işaretleyiniz.			
	Uygun	Uygun değil	?
1. Pam: “Louise, sırayla bisikletine binelim. Ben pazartesi, çarşamba ve cuma günleri kullanacağım ve sen salı, perşembe ve cumartesi günleri kullanacaksın.”	☐	☐	☐
1. Gary: “Burt, Louise’i sırayla sinemaya götürelim. Ben onu her ayın birinci ve üçüncü cumartesi gününde alırım, sen de ikinci ve dördüncü cumartesi gününde alırsın.”	☐	☐	☐
2. Jack: “Louise, bulaşıkları sırayla yıkayalım. Sen yıka ben de kurulayayım.”	☐	☐	☐
3. Chris: “Tamam, Louise, hadi sırayla televizyona bakalım. Sen yarım saatlik bir program seç, sonra ben birini seçeceğim.”	☐	☐	☐
4. Melissa: “Louise, ödevimizi sırayla yapmaya ne dersin? Bu gece seninkini ve benimkini yapacağım ve yarın sen de benimkini ve seninkini yaparsın.”	☐	☐	☐
5. Hank: “Louise, o ağır kitapları taşıyarak her gün okula gitmekte zorlandığını görmekten nefret ediyorum! Bugün seninkini ve benimkini taşıyayım, yarın seninkini ve benimkini taşırsın.”	☐	☐	☐

1.3.2 Yaratıcı Düşünme Eğitimi

Yaratıcı düşünme özgünlük, üretkenlik, hayal gücü, bağımsız düşünebilme, deneme/deneyimleme, kendini ifade edebilme gibi bazı kriterlerle beraber düşünülmelidir (Lipman, 2003: 245-247). Kriterlerle beraber, onlar da eleştirel düşünme ve özenli düşünme becerisiyle beraber kullanılır. Özgünlük, olanı sorgulayarak yeni bir üretime geçme halidir, olanı tasarlamaktan bahsederken diğerlerinden bağımsız düşünerek, deneyerek ve yaptığımız şeyi iyi bir şekilde ifade ederek gösterilir. İfade, sanatçının zihninde olan imgenin bakan kişiye geçme halidir. Ne kadar iyi ifade, o kadar güçlü bir eser demektir. Bir diğer kriter ise “maiotik”

düşünmedir. Bu düşünme türü, ses koçlarında, orkestra şeflerinde, resim öğretmenlerinde vb. görülen bir özelliktir. Bunlar, öğrencilerin yaratıcı düşünmesini önemseyen kişilerdir (Lipman, 2003: 252). Lipman, maiotik düşünmenin entelektüel ebelik olduğunu, bu türden bir düşünmenin eğitici olduğunu ve kişinin düşüncelerinden mümkün olduğunca en iyi düşüncüyü çıkartmak odaklı olduğunu söyler. Maiotik düşünmenin başarısı, uygulayıcının yaratıcı sürecini anlama ve onunla empati kurabilme yeteneğine bağlıdır (Lipman, 2003: 252). Örneğin sorgulama topluluğunda öğretmen hem sorgulatılan metinle hem de sorgulayan kişilerle empati kurabilmelidir. Yaratıcı düşünce, tüm yargılarda olduğu gibi kişinin dünyasında yeni bir yargı açan ve onu değerlendiren kişiye özgü bir ifade biçimidir (Lipman, 2003: 249). Aynı zamanda da bağlantısal olarak fikirler arası kurduğu ilişkiler çerçevesinde yeni, gelişmiş düşüncelerin ortaya çıkmasıdır. Felsefe ile bunu birleştirdiğimizde ortaya orijinal, üretici fikirler ve farklı perspektiflerden bakmayı sağlayan beceri alanı çıkacaktır. Bu düşüncelerin ortaya çıkabilmesi, yaratıcı düşünmenin eleştirel düşünme ve özenli düşünmeyle beraber kullanılmasıyla mümkündür. Örneğin, ressam bir ailenin çocuğu, resim yapılan bir ortamda büyüdüğü için dolaylı olarak resim yapma eğiliminde olur. Yaratıcı bir şekilde düşünmeye başlaması burada başlayacaktır. Daha sonra gördüğü her eserde, o eseri de eleştirerek yeni bir eser yaratmaya çalışacaktır. Eserlerdeki “daha iyi nasıl olabilir?” sorusundan hareketle onu sunma arzusu içerisinde olacaktır. Ailesinin de özenli tutumu sayesinde bu becerisi gelişmeye gidecektir. Eğer çocuğu baskırlarsa becerileri kaybolacaktır. Bir nevi, olanı yok etmek denilebilir. Yaratıcı düşünmeye karşı bu baskılama diğer düşünme türlerine de etki edecektir. Örnekte görüldüğü gibi, Lipman’ın sunmuş olduğu düşünme becerileri birbirleriyle bir iş birliği çerçevesinde geliştirilmelidir.

“Eğitim bağlamında, özen gösterme ve yaratıcı düşünme arasında sürekli bir ilişki görebiliriz. Mevsimlerin değişimini pek aldırmayan bir öğrenci, yaprakları donuk renkmış gibi boyayacaktır. Daha ilgili ve dolayısıyla daha anlayışlı başka bir öğrenci, yaprakları altın, yeşil, kahverengi, kırmızı gibi farklı renklerde görecektir. Bu nedenle, özenli düşünme, bu özel durumda, daha kesin bir algı ve daha renkli tasvir üretir” (Lipman, 2003: 254).

Yaratıcı düşünme, farklı perspektiflerden bakarak, bağımsız şekilde var olanı yeni bir bakış açısıyla sunmaktır. Bu, sadece sanat için geçerli değil, düşünmenin açığa çıkmasında da aynı şekilde ilerler.

“Çocuklar için felsefe yaratıcı düşünmeyi geliştirme konusunda etkili bir yaklaşımdır. Bununla beraber deneyimlerini ifade eden bireyler, deneyimleri doğrultusunda araştıran ve mantıksal düşünce ile hayal

gücünü ve öz motivasyonunu da işe katarak yaratıcı düşünme süzgeçlerini zenginleştirebilir” (Fisher’dan akt. Boyacı vd., 2018: 163-164).

Yaratıcı olmak kendini aşma, kendini keşfetme yoludur. Bireylerin kendileri için düşüncelerine olanak tanınmalıdır. Kant’ın “Aydınlanma” düşüncesi bu yol bağlamında incelenebilir. Bireylerin kendileri için düşünceleri “diyalojik” bir söylemdir. Bu da yaratıcı düşüncenin en uygun paradigmasıdır. Bu paradigma da öğrencileri "yaratıcı olmalarını" teşvik etmeye çağıracaktır (Lipman, 2003: 258). Birey sorgularken düşüncelerin açığa çıkabilmesi için cesaret alanı oluşturur. Bir sanat elde etmek, başkalarıyla diyaloga girmek, düşüncelerini inşa etmek, reddetmek, değiştirmek, kendi yapma, söyleme veya bu tarzımızı keşfettiğimizde kendi yaratıcılığımızı da keşfettiğimiz anlamına gelir (Lipman, 2003: 259).

1.3.3 Özenli Düşünme Eğitimi

Özenli düşünme; “değer bilen (saygı duyan, korumacı, değerlendiren, ödüllendiren), aktif olan (katılımcı, teşkil eden, yöneten), normatif düşünen, hisli olan (hoşlanan, seven, koruyan, cesaretlendirici), empati yapabilen (düşünceli, merhametli, hisli, dikkatli, meraklı, istekli)” kavramlarını vermektedir (Lipman, 2003: 271). Duygular çerçevesinde yargılarımızı, düşüncelerimizi, davranışımızı, ilişkilerimizi etkileyen faktörlerin her biri olarak tanımlanabilir. Duygular düşünceleri şekillendiren, onlara çerçeve çizen birer araçtır. Bu yüzden özenli düşünüşün de eleştirel ve yaratıcı düşüncenin yanında zorunlu olarak eklenilmesi gerekir. Özenli bir düşünüş olmasıydı, sanatçının bize yansıttığını görmek bile çok güç olurdu. Sanatçının yarattığı eserde insanlara geçen, hayal gücü ile birleşen de onun duygusudur. Önemsemek, önemsemek, saygı duyulan olmak, saygı duymak, değerini takdir etmek bunlar hep değerli olana değer katan şeylerdir. Sorgulama topluluklarında da öğrencilerin konuşurken birbirlerine saygı göstermeleri, başkası konuşurken dinlemeleri, düşüncelerini önemsemeleri, herhangi fikir karşısında alay etmemeleri gibi durumlar özenli düşünüş geliştiğinde ortaya çıkmaktadır.

Lipman, özenli düşünmenin de düşüncenin bir boyutu, yönü ya da biçimi olabileceği üzerinde vurgu yapar. Bu nedenle özenli düşünme, alternatifleri taramak, ilişkileri keşfetmek veya icat etmek, alternatif fikirler arasında bağlantılar kurmak ve farklılıkları ölçmek gibi bilişsel işlemleri gerçekleştirdiğinden, düşüncenin boyutudur. Lipman, özenli düşünme becerisini daha iyi bir şekilde ele almak üzere bazı boyutlarından bahseder (2003: 264-271). Bunlar; takdir edici düşünme, duygusal düşünme, etkin düşünme, normatif düşünme ve empati yaparak düşünmedir.

Takdir edici düşünme, bir durum üzerinde değerlendirme yapmaktan ziyade, bir şeyin ona ait değerine değer katmaktır. Örneğin, bir yazarı takdir ediyor olmak; yazarın kitabını yayınlayana dek geçtiği aşamalarını, seçimlerini, düşüncelerini hissediyor olmak ve kitabın bütününe karşı keyif duymaktır. Benzer bir bağlamda verilecek bir diğer örnekte; bir müzik grubunun yapmış olduğu şarkıyı takdir etmek, onların farklı enstrümanlarla bir şarkıyı yapmak için hangi koşullardan geçtiğini, şarkının oluşum kademelerini, üyelerin söz yazma aşamalarını, ne amaçla yapıyor olmalarını ve diğer tüm yönlerle ilişkilerini benimseyerek keyif almaktır. Bu benimseme halinin hem duygusal bir anlamı vardır hem de ilgi kriterlerimiz çerçevesinde oluşan bir tutum olarak karşımıza çıkmaktadır. Saygı duymayı ilgi alanımız dışında olsa dahi göstermek, takdir etmeyi gerektirir.

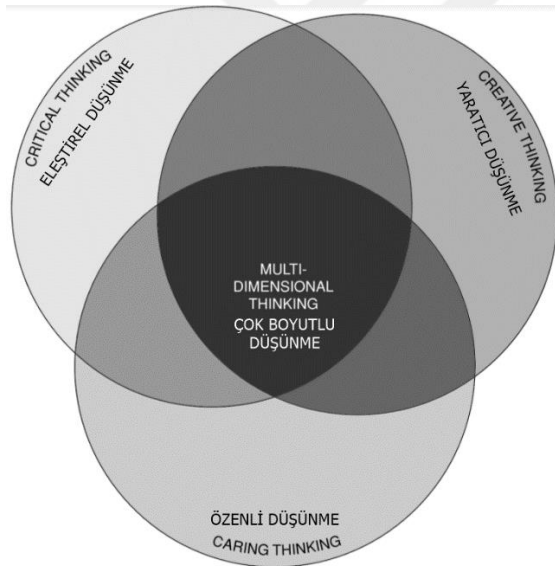
Duygusal düşünme, psikolojik anlamdan ziyade yargı biçimleri ya da daha geniş anlamda düşünce biçimleri olarak düşünülmelidir. Bu, ahlaki eğitim için önemi küçümsenmeyecek bir konudur. Çoğu zaman, eylemlerimiz doğrudan duygularımızı takip eder. Nefret etmek, yıkıcı davranmak, sevmek, dostane yaklaşma gibi aniden gelen duygu durum kontrolsüzlüğünden ziyade yaşanan durum içinde olan biteni sorgulayarak hareket etmek gerekir. Olan bir durumu sorgulamadan direkt tepki verildiğinde eylemlerimizin sonucu da değişken olabilir. Örneğin sorgulama topluluklarında başkasının fikri bir öğrenciye kabul edemeyeceği veya destekleyeceği şekilde bir anlam ifade edebilir. Bu tür durumlarda duygu kontrolünün sağlanıp, sunulan fikre direkt duygu odaklı tepki (öfkelenmek, nefret etmek, sevmek vb.) vermek yerine fikri dinleyip mantıksal akıl yürütmeler yapılarak hareket edilmelidir.

Etkin düşünmedeki, “etkin” terimi düşünme yolları olan eylemlere atıfta bulunmak için kullanılır. Kişinin değer verdiğini korunmasıdır. Lipman’a göre, mantıkçılar bir argümanın öncüllerinin doğruluğunu sonuç kısmında korumaya çalışırken veya çevirmenler bir ifadenin anlamını bir dilden diğerine korumaya çalışırken soyut değerleri korumaya çalışır. Mantıkçıların da çevirmenlerin de yaptığı burada onlar için değerli olanı korumaktır. “Bu, Buchler tarafından sağlanan yargı kavramına yeni bir bakış gerektirir. Buchler'e göre her yargı, onu uygulayan kişiyi ifade eder ve o kişinin dünyasını değerlendirir” (Lipman, 2003: 268). Birinin resim çizmesi onun çizeceği resim kalemını tutuş tarzından, resmi görüş biçiminden kâğıda aktarmasına kadar her bir bireyde farklılık gösterecektir. Tüm bunlar bilişsel yargıları vermektedir. Bunların her birini yapabilmek, yargıların gücüne bağlıdır. Bir tür ‘yapabilme’ kabiliyetini test eder.

Normatif düşünme, doğru olduğu düşünülen, kesin olarak baktığımız yargıların tümüdür. “Her yardım isteyen insana, yardım etmeliyiz” yargısı buna bir örnektir. Aslında

ahlaki yargılar bu şekilde ortaya çıkmaktadır. Her normatif bilgi, iyi bir şekilde soruşturulursa bunun nedenine dair argümanlar ortaya çıkacaktır. Bu argümanları temellendirmek, ortaya çıkartmak için de eleştirel düşünmeden faydalanılır. Daha özenli, duygusal düşünen birey ahlaki yargılarını ona göre iyi bir şekilde sunarken, bunları umursamayan birisinin ahlaki yargıları daha gelişigüzel ve temellendirilemeyen yargılardan oluşacaktır.

Empatik düşünme, insanın kendisini başkasının yerinde hissederek yaşadığı durumu içselleştirip onu anlamaya çalışmasıdır. Özenli düşünmenin bir anlamı da kendi duygularımızı başkalarının duygularıyla aynıymış gibi düşünerek onların perspektifinde hayata bakmaya çalışmaktır. Bu tür düşünme, karşıdaki kişinin argümanını kabul etmek anlamına gelmemektedir. Fakat bu şekilde olaya yaklaşıldığında yargılarımızın daha güçlü olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Lipman bu tür bir düşünmenin hikayeleri okuyan öğrencilerin, hikâye kahramanları ile empati yapabilme becerilerine de ekleme yapmaktadır. Hikayedeki çocuklarla empati yaparak gerçek hayatta karşılaşılan durumların daha iyi bir şekilde anlaşılacağından bahsetmektedir.



Görsel 1.1 Matthew Lipman'ın Sunduğu Çok Boyutlu Düşünme Türleri

Özenli düşünmenin, eleştirel ve yaratıcı düşünme boyutlarına eklenilmesi gerekir. İnsan duygularını kontrol etmeye, eğitmeye başladığında sosyal davranışlarını daha etkin ve etkili bir biçimde geliştirebilecektir. Bunu yapabilmek çıkarım yapmak ve tanımlama gibi fark edilebilen eylemlerden ziyade duygularımızı tartabilmek, filtreleyebilmek ve ölçebilmek gibi zorunlu fark edilebilen eylemleri düzenler (Lipman, 2003: 270). Lipman ek olarak, özensiz düşünmenin değerler bileşeninden yoksun olduğunu ve düşünmenin, değer verme veya değerlendirme içermiyorsa, ilgisizce yaklaşıldığında sorgulamanın eksik kalacağını söyler. Eleştirel ve yaratıcı

düşünme, bilişsel becerilerimizi geliştirirken; özenli düşünme sosyal becerilerimizi geliştirmektedir.

Lipman'ın "*Thinking in Education*" kitabı, düşüncelerinin ve metodun ana parçalarını sunduğu bir çalışmasıdır. Fakat kitabında işbirlikçi düşünme üzerine ayrı bir başlık açmamış olsa da metodunu anlatırken kullandığı önemli faktörlerden birisi olduğu görülür. Özellikle sınıf içi sorgulama topluluklarını anlatırken, düşünme boyutlarının "iş birliği" çerçevesinde kullanılması gerektiğinden bahseder. Yukarıda verilen tabloda, çok boyutlu düşünme için eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmenin iş birliği içerisinde, birbirleriyle bağlantılı olarak ele alınması gerektiği görülmektedir. Bir sınıf içi sorgulama topluluğunda soruşturma yapılırken de öğrencilerin düşünme boyutlarının iş birliği çerçevesinde sorgulama yürütülebilmeleri ön görülür. Felsefi bir diyalog, eldeki sorunu daha iyi anlamak amacıyla insanların iş birliği çerçevesinde yaptığı fikir ve argüman alışverişidir (Montclair State University, 2008: 134). İş birliğinin; yeni bilgiler üretebilme, düşünceleri tartabilme olanağı, başkalarının da düşüncelerini fark edebilme, nitelikli paylaşımlarda bulunabilme gibi birçok etkisi bulunmaktadır. Kişinin hayatındaki ve dünyadaki kilit konular hakkında iş birliğine dayalı sorgulamalar yapmak, bu işi sürdürmenin güçlü bir yoludur, çünkü daha fazla deneyimden ayrı olarak fikirlerin büyüüp daha yeterli hale gelmesinin tek yolu onları eleştirel bir şekilde incelemektir (Montclair State University, 2008: 154). İş birlikçi bir felsefi diyalog yaratabilen sınıf için sorgulama topluluklarının, başarılı bir şekilde hipotez üretebilmeleri daha olasıdır. Çünkü bir sorgulama topluluğundaki bireyler hem kendi hipotezini hem de başka bireylerin hipotezini fark edip, tarayıp, filtreleyip onu düzenleyebilecektir.

İKİNCİ BÖLÜM

MATTHEW LIPMAN YÖNTEMİ, GELİŞİMİ VE TAKİP EDEN YÖNTEMLER

Matthew Lipman, 1970 yıllarında 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapmış olduğu pilot çalışmada, öğrencilerin mantık ilkelerinin kullanımının yeterliliğine yönelik bir araştırma yapmıştır (Bierman, 1976: 34). Çalışma, 9 hafta boyunca haftada ikişer kez yapılmış, 18 seanstan oluşmuş ve seanslar 40 dakika sürmüştür. Çalışmada öğrencilere “mantık” ve “felsefe” kavramları verilmeden, *Harry Stottlemeier’s Discovery* kitabı çerçevesinde ilenilmiş (Lipman, 1976: 30). Çalışmaların sonuçları olumlu olarak dönüş sağladığında ise Matthew Lipman’ın Çocuklar için Felsefe metodunun ortaya çıkışı başlamıştır.

Lipman, pilot çalışmanın okullarda muhakeme becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir teşvikin var olmaması üzerine ortaya çıktığından bahsetmektedir. Okullara yönelik araştırmalarının sonucunda dört farklı cevap elde etmiştir (Lipman, 1976: 19-21): (1) Öğrencilere okullarda matematik eğitimi verilmektedir fakat bu soyut olmakla beraber matematik çıkarımları kavramsal anlamda yapılabilecek bir çıkarım vermemektedir. Öğretmenler, çocukların mantıksal çıkarımlar yapabilme becerilerinin gelişmesi yönünde matematik eğitimine fazla önem vermişlerdir. Ama istedikleri sonuca ulaşabilmeleri için yardımcı olabilecek geçerliliği yoktur. (2) Çocuklara fen dersleri verilmektedir, bu dersler de çıkarımlara ayrılmaktadır. Fakat bu çıkarım dedüktif (tümdengelimsel) değil, endüktif (tümevarımsal) olarak daha varsayımsaldır. Bu daha entelektüel bir yaklaşımdır. Nasıl hipotezler oluşturabileceklerini vermemektedir. Bunu öğretmek için bilinen bir yöntem yoktur. (3) Çocuğa okuduğunu anlayabilmesi için bazı dersler verilmektedir. Bu ilk bakışta, tümdengelimsel çıkarımın ve sözlü yargılarımızın mantıksal gelişimi olarak görülebilir. Fakat bu kısmen doğrudur. Çünkü matematikteki çıkarımlar ne kadar sözlü olarak aktarılamayacak kadar soyutsa, edebi metinler de bu tür bir aktarım için fazla somuttur. Her edebiyatın bir mantığı vardır ama bu tümdengelimsel bir mantık değildir. (4) Bazı okullarda “problem çözme” sürecine verilen bir önem vardır. Problem çözmek için, bir formülasyon aşaması gerekir fakat ondan da önce önemli soruların dile getirilmesi gerekir. Bu aşamada da şüphelerden yararlanmak gerekir.

Çocuklara bu dersler gibi (ingilizce, tarih, sosyal bilgiler vb.) birçok ders öğretilmektedir. Lipman tüm bunlar ışığında çocuklara düşünme üzerine düşünebilme becerisi öğretilmediği yargısına ulaşır. Çocuğun kendi adına düşünmeye, bağımsız yargılar oluşturmaya, kişisel iç görüşleriyle gurur duymaya, onun kendi bakış açısına sahip olmaktan gurur duymaya, akıl yürütmedeki becerisinden memnun olmaya yeterince teşvik

edilmemektedir (Lipman, 1976: 22). Örneğin, çocukların düşünmek için bir hakkı olduğuna her ebeveyn farkında olsa da çocuklara, iyi bir şekilde düşünmeleri için onlara güven ve teşvik verilmemektedir. Çocuk ailesine sorular sorduğunda ebeveynler bunun için vaktinin olmadığını, bu soruyu cevaplamak için küçük olduğunu veya bu soruyu sormaması gerektiğini söyleyerek çocukları soru sorma isteğinden uzaklaştırırlar. Çocuğun çok fazla “Neden?” diyerek sorduğu sorulardan dolayı, onlara felsefe düşünme yetisinden yoksunlar gibi davranılır. Halbuki çocukların sorduğu sorular yetişkinlerin cevap veremeyeceği nitelikte sorular olabiliyor. Bu yüzden çocukların meraklarını cevapsız bırakarak sorgulama becerilerinin körelmesine neden olurlar. Lipman, çok sık karşılaşılan bu probleme inançların eleştirel olmadığını, şüpheciliğin inançsızlıkla sınıflandırıldığını belirterek şu örneği verir: “Çocuk, başlangıçta dünyayı Tanrı yarattıysa, o zaman bu gerçekten de başlangıç değildi, değil mi?” şeklinde bir soru sorar (Lipman, 1976: 25). Bu gibi sorular, cevaplanması güç sorular olduğundan yetişkinler bunları cevaplayabilecek cesarete olmayabilirler. Veya daha önce bunu hiç düşünmemiş olabilirler. Nasıl cevaplayabileceklerini de bilmiyor olabilirler. Bunun gibi nedenler bu soruları cevapsız bırakmaktadır. Okullarda verilen eğitimde aynı şekilde merak ve soru sorma yetilerini karşılayacak bir sistem yoktur. Okullarda çocuklara ezberci bir eğitim anlayışına dayalı kesin bilgiler verilir. Tüm bunların aşılması felsefe düşünmenin geliştirilmesiyle olacaktır. Felsefe düşünme bir felsefe tarihi eğitimi değildir. Kavramlar üzerinden düşünme ve sorgulama gerçekleştirebilmektir. Örneğin çocuklara *özgürlük* kavramının üzerine söylenen siyasi bir söz onlar için anlamsız gelecektir. Siyaset felsefesini bilmeyebilir veya siyasetle bir ilgisi de olmayabilir. Fakat yaşamlarına etki eden bir durumla karşılaştıklarında, tepkilerini görmek çok basit olacaktır. Çocuğa “Özgürlük: ... budur.” gibi bir tanım yapmak yerine, onun özgürlük kavramı üzerine düşünebilmesinin yolunu açmak gerekir. Örneğin, “Seçimlerimizi yaparken özgür müyüz?” gibi bir soru çocuğu özgür irade kavramını düşünmeye götürecektir. Bunun için özgür iradenin ne olduğunu bilmesine gerek yoktur. Bu şekilde yapılan felsefi sorgulamalarda felsefe tarihinde gelip geçmiş birçok probleme değinilir. Bu bir filozofun cümlesi dahi olabilir. Eğer muhakeme gücüyle çocukları kavram üzerine düşünmeye teşvik edersek, o zaman daha iyi bir şekilde düşünmeyi öğreneceklerdir.

“Artık felsefenin bir çocuğun eğitimi süresinin bir parçası olabileceğine ve olması gerektiğine ikna oldum. Bir bakıma bu bir tür totolojidir, çünkü çocukların anlam için aç olduğu ve onlar için anlamlı olmaktan çıktığında eğitimden vazgeçtikleri çok açıktır. Ve felsefi tartışmalar, olayları bir perspektife oturtmak, bir orantı duygusu elde etmek ve kişinin yaşamının yönüne dair bir tür iç görüş elde etmek için kesinlikle

uygun ortamdır. Dolayısıyla, bir kişinin eğitime anlam vermek ve felsefi bir boyut talep etmek aşağı yukarı aynı anlama gelir” (Bierman, 1976: 39).

Burada en büyük rol, sınıf içi sorgulama topluluğunu yönetebilecek kişilere düşmektedir. Çocuğun kendini, felsefi bir tartışma ortamında bulması için gerekli olan en büyük yardımcısıdır. Bruner'in “herhangi bir konunun herhangi bir yaşta herhangi bir kişiye dürüst bir şekilde öğretilbileceği” sözü haklı olarak meşhurdur (Lipman, 1976: 27). Fakat konuyu çocuğun gelişebilmesi, düşünebilmesi için seçmek de gerekmektedir. Çocuklar her türlü şeyi merak eder. Her konu onlara cazip gelir. Öğretmek için, onlara şok etkisi yaratacak sürpriz eğitim materyalleri yapmak önemlidir. Çocuğa öncelikle çarpıcı ve etkileyici fikirler sunulmalıdır. Bunların etkili bir şekilde yapılabilmesi için Lipman, Çocuklar için Felsefe metodunu ortaya atmıştır.

2.1 Matthew Lipman Metodu

Çocuklar için Felsefe metoduyla tanınan Matthew Lipman, metodunu ilerletebilmek amacıyla 1970’lerde Ann Margaret Sharp’la beraber Amerika’da Montclair Üniversitesi’nde “Çocuklar için Felsefe’nin İlerleme Enstitüsü (IAPC)” kurmuşlardır⁸. Resmi olarak enstitünün açılması 1974 tarihini bulmuştur (American Philosophical Association, 1976: 83). Enstitüde güncel olarak Çocuklar için Felsefe eğitimleri, lisans ve lisansüstü dersler, akademik araştırmalar ve ulusal/uluslararası etkinlikler sürdürülmektedir⁹. 1985 yılında ise çocuklar için felsefenin uluslararası yayılabilmesini desteklemek ve konferansların denetlenmesi için “Uluslararası Çocuklarla Felsefi Sorgulama Konseyi (ICPIC)”¹⁰ kurulmuştur. Konsey sayesinde P4wC 60 farklı ülkede uygulanmaya başlamıştır.

Matthew Lipman metodunun daha sağlam ve emin adımlarla ilerleyebilmesi için “sınıf içi sorgulama topluluğu” kavramından bahseder. “Amerikalı pragmatist Charles Sanders Peirce, bilimsel araştırma alanında ‘topluluk’ ve ‘sorgulama’ terimlerini bir araya getiren ilk kişiydi, ancak okullarda felsefe öğretmek için pedagojiyi tanımlayan ifadeyi Lipman ortaya attı” (Murrin, 2008: 669). Sınıf içi sorgulama topluluklarının demokratik bir düzen içerisinde ilerlemesi ön koşulu; öğretmenlerin topluluğun bir üyesi olmaları ve çocukların da özgürce bir konu hakkında sorgulama yapabilmeleridir.

⁸ [About Us- ICPIC](#) (erişim tarihi: 16.05.2021)

⁹ [Institute For The Advancement Of Philosophy For Children- Montclair State University](#) (erişim tarihi: 13.05.2021)

¹⁰ İng. The International Council of Philosophical Inquiry with Children

“Sorgulama topluluğu içinde “sorgulama” kelimesinin altını çizdiğimizde, bu tür toplulukların araştırmacı rolünü vurguluyoruz. Bu, onları bilimsel araştırmanın deneysel yönüyle doğrudan ilgili veya tamamlayıcı kavramlar, kanıtlar, yargı yetkileri, nedenler, tanımlar ve diğer konularla ilgili olarak kasıtlı olmaya yönlendiren roldür. Bir sorgulama topluluğundaki diyalog, anlaşmalar, tespitler, kararlar veya sonuç gibi pratik sonuçlara yöneliktir. Bunların hepsi yargılardır” (Lipman, 2003: 111).

Sorgulama topluluklarında yargıların ortaya çıkabilmesi o topluluğun “sosyal dayanışma duygularının” körelmemesine de bağlıdır (Lipman, 2003: 96). Özellikle küçük yaş grupları birbirlerine daha fazla bağlanarak, bir konuyu veya problemi birlikte çözme arayışına giderler. Durum böyle olduğunda felsefi bir problem için de birbirlerinin düşüncelerine saygı göstererek birlikte düşünme etkinliği gerçekleştirebilirler. Felsefe yapmak anlayışı genel olarak bir felsefe tarihi külliyatını tek tek anlatılıp ezberinin yapılması olarak görülmektedir. Filozofların ezberletilmesi, söyledikleri kavramların tek tek bilinmesi ve olanı olduğu gibi aktarma felsefe yapmak olarak anlaşılmaktadır. Fakat felsefe yapmak bu değildir. Felsefe yapmak, felsefeye düşünmeyi öğrenmektir. Bir düşüncüyü, sorgulamaktan, üzerine düşünerek yeni alternatif argümanlar yaratmaktan, çıkarımlar arası bağlantılar kurmaktan geçer. Lipman’ın sınıf içi sorgulama toplulukları için yazdığı “Harry Stottlemeier’s Discovery” (1974) isimli kitabında felsefeye düşünmenin mantıksal önermelerinin örnekleri net bir şekilde görülmektedir. Kitapta çocuklar, felsefenin kavramlarına olan meraklarını gündelik bir zaman diliminde herhangi biriyle konuşurken mantıksal çıkarımlar yaparak ortaya çıkartıyorlar. Sınıf içi sorgulama topluluklarında hikayeleştirilerek ele alınan mantık önermeleri, öğrencilerin aynı şekilde mantıklı akıl yürütmeler yapabileceklerini gösterir. Topluluktan ayrılıp eve giderken bile akıllarında yer eden bazı sorular olacaktır. Artık onlar için bir farkındalık yaratılmış olur. Konuşurken, dinlerken veya okurken karşılaştıkları hataları da fark ediyor olacaklar. Bu tür keşfederek öğretme yaklaşımı, mantık kurallarını ezberletmekten daha etkilidir. Bu anlamda öğretmen, öğrencileri inisiyatif almaya teşvik eden, formüle etmeyi başardıkları şeylerin üzerine inşa eden, ulaştıkları şeyin altında yatan varsayımları sorgulamalarına yardımcı olan ve daha kapsamlı cevaplara ulaşmanın yollarını öneren bir atsineğidir (Sharp vd., 1977:60). Sokrates’in yaptığı gibi, felsefeyi yaşayarak öğretmenin ve sorgulatmanın bir yansıması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Günlük yaşamla da ilişkilendirilen felsefi problemler çocukların düşünmeyi daha eğlenceli buldukları bir alana dönüşecektir. Ek olarak, Lipman bir argümanın peşinden gidilerek tartışmanın takip edilmesinin Sokrates’te görüldüğünü söylerken (2003: 85) yönteminde bu açıdan bir Sokrates etkisi görülür.

Lipman, eğitimini daha çok “kavram oluşturma” üzerine kurmuştur (Sutcliffe, 2017: 12). Bunlar düşüncelerimizi, bilgilerimizi, söylemlerimizi oluşturmaya yönelik kavramlardır.

Kavramları anlamak, düşüncelerin iyileştirilmesini kolaylaştıracaktır. Bu kolaylaştırma, bilginin özünün anlaşılabilir olmasını sağlayacaktır. Lipman, sınıf içi sorgulama topluluklarının uyması ve uygulaması gereken bazı koşulların olduğunu söyler (Sharp vd., 1977: 61-67). Bunları felsefi sorgulama taahhüdü, zorla kabul ettirmekten kaçınma, çocukların görüşlerine saygı gösterme ve çocukların güvenini sağlama olarak dört kısımda incelenmiştir.

2.1.1 Felsefe Sorgulama Taahhüdü

Öğretmenler, hayatın önemli sorularını sonsuz bir anlam arayışı içerisinde sunabilen metodun en önemli etkenidir. Bu taahhüt, dürüstlük ve ilkeler çerçevesinde hareket etmeleri, söyledikleriyle yaptıkları arasında bir tutarlılık göstermeleri için gereklidir. Bu metot, bir şeylerin fark yaratabileceğine inanan kişiler tarafından içselleştirilerek, çocukların düşüncelerini ifade etmelerine, bunları tanımlarına ve düşünme üzerine düşünebilmeleri için gerekli olan yolu onlara gösterebilecek şekilde uygulanmalıdır (Sharp vd., 1977: 62). Etkili bir öğretim için özenli düşünen ve tutkulu bir öğretmen olunmalıdır. Her ne kadar bağlama duyarlılık konusunda öğrencilerin metne bağlı olmaları nitelense de bu aşamada öğretmen sorgulama sürecine bağlı olmak durumundadır.

2.1.2 Zorla Kabul Ettirmekten Kaçınma

Eğitimin bir diğer amacı, öğrencilerin kendileri için düşünme, dünyaya kendi yönelimlerini keşfetme ve bunu yapmaya hazır olduklarında kendi setlerini oluşturma becerilerini daha iyi geliştirebilmeleri için sorgusuz ve eleştirel olmayan alışkanlıklardan kurtulmalarını sağlamaktır (Sharp vd., 1977: 62). Çocukların kendi ürettikleri fikirleri özgür bir biçimde ifade etmeleri ve bunları kullanmaları onların özsayıgılarını geliştirecektir. Çocukların düşüncelerinin açığa çıkartılması için onların teşvik edilmesi gerekir. Burada önemli nokta, bir hikayedeki adaletli olmadığı bilinen kişinin “Neden bu şekilde davranıyor?” sorusuna verdikleri cevapların nasıl ve ne şekilde temellendiriliyor olmasıdır. Daha sonra günlük yaşamda, kendilerini o karakterle veya karşısındaki kişiyle özdeşleştirip o şekilde bir derinliğe ineceklerdir. Çocukların fikirlerine müdahale etmemek ve yönlendirme yapmamak gerekir. Bu şekilde etkili bir akıl yürütme yapabileceklerdir. Çocukların cevapları üzerine öğretmenler jest, mimik, ses tonlaması gibi ifadelerle onları yargılamaktan kaçınmalıdır. Öğretmenin fikri ne olursa olsun bu şekilde bir etki sunmamalıdır. Çocuklar kendi düşüncelerini söylemekte ve savunmakta özgür olmalıdır.

2.1.3 Çocukların Görüşlerine Saygı Göstermek

Öğretmenin farklı fikirlere açık olması gerekir. Gelen fikirlere karşı dogmatik olmayan, onları asla kabul etmeyen ve fikirleri değiştirmeye çalışan olmamalıdır. Tüm doğru yargıların kendisinde olduğunu düşünen kişi için karşısındakine saygı duymak oldukça güç olacaktır. Fakat dünyaya karşı merakı bitmemiş hala sorular için cevaplar arayışındaki bir öğretmen, daha kapsamlı ve derin anlamlara yol açabilecek fikirler için saygı göstermeye daha yatkın olacaktır.

Sosyalleşme eksiklikleri, dünyaya bakış açıları, sorunlarla başa çıkma gibi problemlerde çocuklar dikkate değer bir yetenek sergiler. Ve çoğu zaman bu iç görü, konunun daha sağlam bir formülasyonu için bir ipucu verir (Sharp vd., 1977: 65). Çocukların kendi görüşlerini netleştirmelerine yardımcı olmak, varsayımlar ve sonuçlar açısından bu tür görüşlerin ne anlama geldiğini görmelerini sağlamak, alternatifleri ortaya çıkarmak ve onlara kendileri için düşünmeleri için ihtiyaç duydukları araçların verilmeye başlanmasıyla yavaş yavaş gelişme gösterilecektirler (Sharp vd., 1977: 66).

2.1.4 Çocukların Güvenini Sağlamak

Öğrencilerde, okul sıralarına oturmaya başladığı ilk andan itibaren sınıf ortamının ve öğretmen otoritesinin etkisiyle güvensizlik ve çekimserlik gibi duyguların oluştuğu gözlemlenir. Fikrini dile getirmekten çekinmek ve beraberinde gelişen güvensizlik duygusu hem öğretmenin hem de sınıf içindeki öğrencilerin bu fikirlerle alay edebilir olması görüşünden kaynaklanmaktadır. Otoriter öğretmenin de çocuklar üzerindeki kötü etkileri tahmin edilemeyecek kadar iz bırakır. Çocukların özgür ve güvende hissettikleri bir ortamın yaratılabilmesi için güven duygusunu alması gerekir. Sınıf içi sorgulama topluluklarında dikkat edilmesi gereken unsurlar sağlandığında öğrencilerin güvenleri de sağlanmış olacaktır. Çocukların felsefi düşünebilmeleri için cesaretlendirilmeleri gerekir. Bu güven ortamı sağlandığında etkili bir şekilde metot uygulanabilir hale getirilebilir.

Lipman, sınıf içi sorgulama topluluklarının uyması ve uygulaması gereken koşulların sağlanması koşuluyla; çocuklarla felsefe yapabilmenin sağlanacağını söyler. Sorgulama toplulukları ile soruşturma yapmak için “keşif yoluyla öğrenme modeli”ni öne sürmüştür. Lipman devamında, felsefece düşünmeyi uyarabilmenin verilen materyalin etkisine bağlı olduğunu ve öne sürdüğü modelin en etkili şekilde uygulanabilmesinin de hikayeler aracılığıyla olacağını söyler. Bu materyaller Çocuklar için Felsefe metoduna uygun olarak yazılmış hikayelerden oluşması gerektiğine işaret eder ve kendisinin yazmış olduğu hikayeleri işaret ettiği gereklilik çerçevesinde sorgulama topluluklarında kullanıma sunar. Öğrencilerin alışık olduğu ders kitapları dışında, hikayeler oldukça farklıdır. Öğrencilere ezberlemeleri gereken

bilgiler sunmayan hikayeler, onlardan ayrı olarak her bir cümlesiyle de sonrasında ne olacağına dair merak uyandırır. Merak uyandıran hikâye de sorgulama açısından zihin açar.

Keşif yoluyla öğrenme modelini uygulamak basit bir mesele değildir. Gerekli olan şey çocukların kendi dünyalarını keşfedebilmeleri için onlara bir yol sunabilmektir. Lipman, bu modelin uygulanabilmesi için *Thinking in Education* kitabında sınıf içi sorgulama topluluklarının özelliklerini (2003: 95-100) ve nasıl yapılması gerektiğine dair beş başlıkta bazı prosedürler (2003: 101-103) sunmuştur. Sorgulama topluluklarının özellikleri ve prosedürlerine ilişkin bilgiler birleştirildiğinde sorgulama topluluklarıyla bir felsefi sorgulamanın nasıl yapılacağına dair izlenilen yola ulaşılır.

Öncelikle topluluk daire veya at nalı şeklinde oturmalıdır. Bu sayede alışlagelmiş bir sınıf düzeninden farklı olarak öğrencilerin birbirlerini rahat bir şekilde görüp ve duyabilecekleri bir oturma düzeni oluşturulur. Yüz yüze ilişkiler, topluluktaki diyalogun etkin bir şekilde ilerleyebilmesi için avantaj sağlamaktadır (Lipman, 2003: 95). Sorgulama topluluğuna uygun olarak yazılmış olan Matthew Lipman'ın değerleri ve başarıları yansıtan bir hikayesi seçilir. Bu sayede metin, kültür ve birey arasında algı nesnesi olacaktır. İnsan ilişkilerinin de mantıksal düzlem çerçevesinde analiz ediliyor olmasını sağlayacaktır (Lipman, 2003: 101). Seçilen metin öğrenciler tarafından sırayla yüksek sesle okunur (Lipman, 2003: 97). Öğrencilerin bunu yapması, metni içselleştirebilmeleri için olanak sağlar. Bu şekildeki bir okumada dikkat çeken üç önemli unsur; dikkatli ve özenli şekilde okuma, dinleme ve konuşmanın iş birliği ile yapılıyor olmasıdır. Ek olarak, felsefi bir metnin okunması yüzeysel değil, derinlemesine olmalıdır. Katılımcıların, değerli olanı takdir etmesi, metnin ne anlattığını ve ifade ettiğini net bir şekilde anlamalıdır (Lipman, 2003: 97-98). Okuma bittikten sonra sınıftakilerin kafa karışıklığı ile metne verdiği ilk tepkileri, metne yönelik soru sormaları istenir. Soruları soran katılımcıların isimleri sorularıyla birlikte tahtaya yazılır. Bu aşamada gelen soruların gruplandırılması gerekmektedir. Tartışılacak soruların sırası kura ile veya soru sormayan birine gerekli seçimi yapması istenerek belirlenir. Katılımcılara bunu yaptırmak, onların araştırmacı olduklarını göstermeye yardım eder. Bu sayede diyaloga, özeleştiriyeye ve kendini düzeltmeye kapı açar (Lipman, 2003: 98-99). Soru grupları oluşturulurken öğrencilerin önemli gördükleri şeyler grubun bilişsel ihtiyaçlarını ortaya çıkaracaktır. Öğretmen, sorulardan birisini seçerek o soruyu soran katılımcıya "... ne demek istiyorsunuz?" (Lipman, 2003: 99) gibi ek soru ile katılımcıdan konuşmasını ister. Bu aşamada kişinin zihinsel eylemlerde bulunuyor olması ön plandadır; merak etme, sorgulama, varsayma, hayal etme, ayırt etme gibi kriterlerle zihnini çalıştıracaktır. Aynı şekilde topluluktaki diğer katılımcılar için de geçerlidir. Topluluktaki katılımcıların da konuşmak istediklerinde parmak kaldırmaları beklenir. Katılımcılardan

istenilen, gündeme getirilen sorunun altında yatan varsayıma itiraz veya karşı varsayım sunmasıdır. Bu, nedenler üzerine düşünme ve yeni fikirler üretme aşamasıdır. Daha sonra topluluktaki çocukların her birinden sırayla konu hakkındaki görüşleri alınır. Katılımcılar sözlü ve eşit şekilde katılıma davet edilir fakat şart koşulmaz (Lipman, 2003: 95). Katılımcılar kendi düşüncelerinin özgünlüğünden gurur duymalıdır. Sorgulama esnasında öne sürülen düşüncelerin kabul edilmesi beklenilmez fakat sunulan her düşüncenin saygı çerçevesinde dinlenilmesi beklenir (Lipman, 2003: 96-97). Bu sayede birbirlerini düzeltip geliştirebilirler.

Öğretmenin uygun gördüğü bir sırada da ikinci soruya geçiş yapılır. Çatışmaların ortaya çıkartılması ve bunların cevabının aranmaya başlaması beklenir. Bilişsel araçların kullanılabilmesi kriterler, nedenler, ilkeler, kavramlar gibi özellikler üzerinden topluluğun birbirlerinin fikirleri üzerine karşı örnekler, alternatif hipotezler, farklı varsayımlar, örnekleme, genelleme sunabilmeleri bilişsel becerilerini geliştiren bir yöntemdir (Lipman, 2003: 102). Bilişsel becerilerin ilerleyen zamanlarda içselleştiriliyor olması gözlemlenir. İşbirlikçi akıl yürütmeler kullanılabilir. Örneğin, birbirlerinin fikirlerine dayanmak, karşı örnekler veya alternatif hipotezler önermek gibi (Lipman, 2003: 102) ... Topluluk üyelerinden biri sunulan hipotezi eksik bulabilir veya yanlış olduğunu düşünebilir. Bu noktada birbirlerini dikkatli şekilde dinleyip sunulan hipotezi temellendirmelerini isteyeceklerdir. Bu, Lipman'ın bahsettiği hem topluluğun hem de metodun “kendini düzeltebilme” becerisine dayanır. Bu sayede daha anlayışlı ve hoşgörülü bir ilerleme sağlanacaktır.

Öğretmen, felsefe bilgisiyle akademik sorulara başvurabilir (Lipman, 2003: 103). Öğrencileri felsefenin içerisine dahil etmelidir. “Öğretmen sadece felsefeyi bilen değil, bilgisini doğru zamanda doğru soruları sorarak ortaya koyan ve çocuklarda merak uyandırandır. (Akkocaoğlu, 2015: 53)” Belirli sorunlara odaklanıyor olmak, birtakım yargıların gücünü azaltacaktır. Öğretmenin sorgulamayı belirli kavramlara yönlendirmesi gerekir. Bu kavramlar felsefece tartışılabilir kavramlar olmalıdır. Örneğin adalet, güzellik, hakikat, iyi, kötü gibi kavramlar incelenir (Lipman, 2003: 103). Sorgulamanın son aşamasında daha fazla yanıt alabilmek için öğrencilerin tekrardan öykü, resim, şiir, çizim gibi ifadelerin yazılması veya çizilmesi şeklinde talepte bulunulabilir (Lipman, 2003: 103).

Lipman yazdığı *Philosophy for Children* (1976: 26-30) isimli makalesinde 5.sınıf düzeyindeki çocuklara mantık ve felsefe eğitiminin verileceğine dair yaptığı pilot çalışmasının ön hazırlığını anlatır. Üniversitede öğretmenlik yapmasına rağmen beşinci sınıf öğrencilerine ders verme konusunda tecrübesi olmadığını söyler (Lipman, 1976: 30). Fakat yaptığı pilot çalışma sayesinde beşinci sınıf öğrencilerine felsefe etkinlikleri yaptırmıştır. İlerleyen yıllarda C. McCall ile görüşmeleri sonucunda, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine de felsefe

programlarını verebileceklerini fark etmişlerdir (McCall, 2017: 11). Bu sayede programın yaş aralığı daha küçük yaş öğrenciler için düşmüştür. Bu programlarda Lipman'ın *Pixie* romanını kullanmışlardır (McCall, 2017:11-12). Daha sonra, McCall'ın G. Matthews ile görüşmesi sonucunda 8 yaşındaki çocukların da felsefe yapabileceği düşüncesi ile yaş kriterleri düşmektedir ve 1984 yılında ise McCall, 5 yaşındaki çocuklar ile felsefe yapabilmenin olanaklı olduğunu göstermiştir (McCall, 2017: 15-16).

Matthew Lipman, metodunu oluştururken yapmış olduğu pilot çalışmanın etkisiyle yeni gelişen eğitim anlayışını, geniş olarak teorik bir şekilde harmanlamaktadır. Okullarda verilen eğitimlerin, çocukların mantıksal düşünebilme ve muhakeme yapabilme becerilerini geliştirmediği fikrinden hareketle bir metot girişimini başlatmıştır. Ardında gelenlere Çocuklar için Felsefe alanında izlemeleri gereken yolların bir haritasını çizmiştir. Lipman'ın sunmuş olduğu yoldan hareketle; ilk olarak bir sınıf içi sorgulama topluluğunun oluşturulması gereklidir. Sınıf içi sorgulama topluluğunun da alanı bilen, felsefe ve mantık eğitimi almış kişiler tarafından yönlendirilmesi gerekmektedir.

Çocuklar için Felsefe'de amaç, çocukların bir konu üzerinde düşünebilir, sorgulayabilir ve düşüncelerini özgürce ifade edebilir olmalarının önünü açmaktır. Yöntemin uygulamaya geçirilmesi çok boyutlu düşünme yaklaşımlarının iş birliği çerçevesinde gelişebilir olduğunu göstermektedir. Çocuklarla felsefe yapmak için gerekli olan bazı prosedürlerden bahsetmektedir. Prosedürler çocukların iyi bir şekilde gelişim göstermeleri için sadece bu alanda değil eğitim alanında da gerekli olması gereken yaklaşımlardır. Sınıf içi sorgulama toplulukları oluşturulup, öğretmene uyması gereken birtakım kriterler verildikten sonra metot uygulanmaya başlanır. Metot Matthew Lipman'ın kendi yazdığı hikayelerle başlatılır. Bu aşamada keşif yoluyla öğrenme modelinin sunulduğu aşamadır. Hikayelerle keşfeden çocuklar, sorgulama süreçlerini keşifler yoluyla devam ettirirler. Metot uygulanırken, çocuklara “felsefe” kavramı verilmeden alt dalları olan epistemoloji, ontoloji, estetik, etik gibi farklı alanlardan kavramlar seçilerek çocukların bu kavramlar üzerinde sorgulamalarına yardımcı olunur. Belirtilen aşamalar hem psikolojik hem de pedagojik olarak ele alınmıştır. Çocuklar için Felsefe alanının ortaya çıkmasındaki ilk metot olmasından dolayı, takip edecek kişiler için araştırılacak ve geliştirilecek farklı sorular da ortaya çıkmaktadır. Örneğin: “Felsefî sorgulama beşinci sınıftan önce verilmez mi?”, “Yetişkinler bunu yapamaz mı?”, “Sorgulama sırasında ne gibi sorular sorulabilir?”, “Dewey’in felsefesinden farklı olarak ne tür bir felsefî görüş ile temellendirilebilir?” gibi birçok sorunun cevabı Lipman'dan sonra gelişen farklı metotlardan alınacaktır.

2.2 Gareth B. Matthews Metodu

Amerikalı filozof olan Gareth B. Matthews'un antik çağ ve orta çağ uzmanlığının yanı sıra modern felsefe, din felsefesi ve zihin felsefesi alanları üzerine de çalışmaları vardır. Çocuklar için Felsefe alanı ile tanışması, çocuğunun felsefî sorular sorması üzerine soruları felsefi olarak temellendirme arayışı içerisinde başlamıştır. Tanışmanın ikinci adımında Harvard'da *Çocukluk ve Felsefe* kitabını yayınlamasıyla devam etmiştir (Matthews, 2000: 11). Gareth Matthews alana bir filozofun bakış açısından yaklaşarak bir çocuğun doğasında olan merak duygusunu yetişkinlerin takdirine dayanan “çocuklarla felsefi diyalog” kavramını ortaya atmıştır (Vansieleghem ve Kennedy, 2011: 172). Diyalogun temeli, çocukların filozoflar gibi iyi sorular soruyor olmasına dayanmaktadır. 1970'lerin sonunda atılan ikinci argüman olan “Çocukluk Felsefesi” Çocuklar için Felsefe alanının gidişatını etkilemiştir (Vansieleghem ve Kennedy, 2011: 175). Matthews, Lipman'ın felsefe eğitimlerinin 5.sınıftan itibaren verilebilir olmasının çok geç bir yaş olduğu düşüncesindedir. Daha küçük yaşlardaki çocukların da doğuştan felsefi olarak düşünebiliyor olması görüşüyle bu alanda yeni bir adım atmıştır. G. Matthews, üç ve yedi yaş aralığındaki çocukların felsefeye sorgulamalar yapabilmesini doğal bulurken, çocukların sekiz ve dokuz yaşlarına geldiklerinde felsefeye düşünüşten yavaş yavaş sıyrıldıklarını dile getirmiştir. Bunun en büyük nedeninin, okul hayatına başlayan çocukların sormaları gereken soruların sadece onlara “fayda” sağlayabilecek ölçüde olması gerektiğini öğrenmeleri sonucu olduğunu söyler (Matthews, 2000: 12). Örneğin, okul çağında bir çocuğun matematik problemi çözerken “ $2+3=?$ ” sorusundaki iki ve üçün toplamının “5” olduğunu söylemesi beklenir. Fakat “ $2+3=$ neden çiçek değil?” gibi bir soru sorması veya çocuğun “eşittir” ifadesinin ne anlama geldiğini, nereden çıktığını sorması beklenilmez. Beklenilmediği gibi de çocuklara “ $2+3=5$ ” empoze edilir. Okullarda önemli olan çocukların sorular sorabilmesi, sorgulayabilmesi değildir, ezberletilmesi gereken konuların eksiksiz bir şekilde verilmesidir. Bu yüzden çocuklar okul çağında felsefeye düşünmeyi unutmaya başlarlar. Matthews, küçük çocukların felsefeye düşünmelerinin dikkatle ele alınmasının “felsefenin kendisinin ne olduğunu” anlamamızda yardımcı olacağını söylemiştir (2000: 20). Küçük çocukların sürekli etraflarındaki şeyler hakkında sorular sorduğu bilinmektedir. Bir çocuğun “Dünyanın oluşumundaki neden nedir?” sorusunu sorması alışıldık bir sorudur. Bu soruya felsefe tarihinde Thales'in “arkhe” arayışı problemine karşılaşılmaktadır. Çocuk ve filozof benzetmesi yapıldığında filozofların da çocukça sorular sorarak cevap arayışı içerisinde olduğu görülmektedir. “Felsefe, çocuğun karmaşık sorularına yetişkince yanıtlar arama çabasıdır” (Matthews, 2000: 21). Felsefeye düşünmeyi çocukların doğal olarak yaptığı bir etkinlik olarak

tanımlamaktadır (Matthews, 1976: 14). “Bilgi nedir?”, “Varlık nedir?”, “Her durumda özgür müyüz?” gibi sorular bunlara örnektir.

Piaget’nin 12 yaş sonrasının soyut kavramlar hakkında mantıksal olarak akıl yürütmeyi öğrendikleri dönem tanımlaması vardır (Boyd ve Bee, 2015: 304). G. Matthews, Piaget ve Inhelder’in zihinsel gelişim kuramları için tasarladıkları “koruma deneyleri”nin açık olmadığı düşüncesindedir (2000: 52). Oyun hamuru, şeker küpleri ve mısır tanesi deneylerini inceledikten sonra Piaget ve Inhelder’in “çocukların, “keşfediyor” ya da onların deyiimiyle “oluşturuyor” ya da “koruyor” gördükleri ilkeri formüle etme gereğini göz ardı ediyorlar” sonucuna ulaşmıştır. Mısır tanesi deneylerinde patlamamış mısırlar ve patlayan mısırların hacminin sorulduğu görülmektedir. Fakat patlayan mısırların değişimlerinden söz edilmemiştir, “değişim” kavramı üzerinden bir diyalog içerisinde olduklarında deneylerin sonuçları farklılık gösterecektir. Yapılan deneyler, görüleni sorgulama, üzerine düşünmek yerine çocuklardan belirli bir cevapların gelmesini istemeleri sonucuna dayanıyor. G. Matthews deneylerin sonucundaki hacmin korunumu Lucretius’un metafizik kuramının yinelenmiş hali olarak dile getiriyor:

“Ve yeniden, nasıl aynı hacimde olan diğerlerinden daha ağır nesneler bulabiliyoruz. Eğer bir top yünde aynı hacimdeki kurşun kadar madde varsa, doğal olarak aynı ağırlıkta olması gerekir, çünkü şeylere yere doğru basınç yapmak maddenin işlevidir, öte yandan ağırlıksız kalmak uzamın işlevidir. Buna göre, bir nesne hacimce bir diğerinden daha küçül değil ama daha hafifse, bunun anlamı onun içinde daha fazla boşluk olduğudur, öte yandan daha ağır olanın içinde daha az boşluk vardır” (Lucretius’dan akt. Matthews, 2000: 58).

G. Matthews’un bakış açısına göre Piaget’nin metafizik hakkında bu denli düşünemeyeceği ve çocukların yetişkinlik yolunda ki zihinsel eksiklerini gidermek amacıyla olmasından dolayı onu kabullenemeyeceğidir. “Koruma bulgularının, çocukluğun, benmerkezciliği ve görünüşçülüğü adım adım gideren bir süreç olduğunu kanıtladığı iddiası temelsizdir” (Matthews, 2000: 62). Deneyler hem soruların ezberci bir cevap arayışı içerisinde olması bakımından hem de düşünme becerilerinin arka plana atılması bakımından eksik kalmaktadır. Çocukların soyut düşünmedikleri görüşü felsefece düşünmeyi yapamayacakları çıkarımını vermektedir. Oysa ki bu deneyler felsefece düşünmenin ölçülmesi için yeterli değildir. Felsefede ki çoğu soyut kavram küçük yaştaki çocuklarla başlayarak derinlenmesine tartışılan konular olmaktadır. G. Matthews, Piaget’e karşı bir argüman öne sunmaktadır: “Soyut düşüncelerle akıl yürütme yeteneğinin 11 yaş veya sonrasında gelişmesi bir yana, çocuklar küçükken bu yeteneğe sahip olup büyüdükçe bunu kaybederler” (McCall, 2017: 21). Piaget’nin

beklediği “doğru” veya “yanlış” cevaplardır. Oysa ki felsefe düşünme aşamasında böyle bir kriter bulunmaz. Zihinsel oyunlarla gerçekleştirilen “iyi düşünme” gözlemlenebilir. Piaget’nin yaptığı sınırlandırma düşünmeyi baskılar. Matthews, Piaget’nin “tüm normal çocuklarda gözlemlenebilen yaş-bağılantılı bir zihinsel gelişim düzeni” aradığını söylemiştir (2000: 65). Bir konu hakkında hala süregelen felsefi tartışmaların, deney ile ele alınması tartışmayı gizleyen bir durumdur. Felsefe düşünme çocukların daha iyi düşünebilmelerini, keşfetmelerine ve bunları ifade edebilme şansı sunmaktadır.

G. Matthews tüm bunlara ek olarak çocuk kitapları üzerine bir literatür incelemesi yaparak, çocuk kitaplarında ele alınabilecek felsefi tartışmalar üzerine çalışma yapmıştır. Matthews ile Karin Murrells’de 1992’de yazmış olduğu “Resimli Kitaplarla Felsefe Öğretimi” isimli kitabıyla Çocuklar için Felsefe’de kullanılabilecek kitaplar, etkinlikler ve öğretmen kılavuzu hazırlamıştır¹¹. Bu tür çalışmalar Çocuklar için Felsefe etkinliklerinde kullanılan hikayelerin çeşitliliğini sağlar. Gareth Matthews, çalışmasının bir kısmını “*Philosophy And Children’s Literature*” (1976) makalesinde ele almıştır. Makalesinde beş farklı hikâye ve şiir incelemiştir. Eserlerin nasıl okunacağına dair birer ipucu olarak onların temelindeki felsefi düşünceleri ve soruları da ele almıştır. Bunlardan birisi Türkçeye de çevrilmiş olan L. Frank Baum’un “*Oz Büyücüsü*” kitabıdır. Matthews, hikâyenin karakteri olan Woodman’ın başlangıçta etten ve kemikten oluşan bir insan olduğunu fakat zamanla teneke olana kadar her bir uzvunu değiştirmesi problemini ele almıştır. Bu problemi de “Theseus’un Gemisi” sorunuyla bağdaştırarak “süreklilik” ve “kimlik” problemi hakkındaki sorulara gidileceğinden bahsetmektedir (Matthews, 1976: 9-10). Burada çıkartılabilecek iki unsur vardır. Birincisi insan olmaklık; et ve kemikten oluşan ve daha sonra tenekeye dönüşen Woodman’ın dönüştüğünde sezgilerinin etkilenip etkilenmediği sorusudur. Bu bağlamda tenekeye dönüşen bir varlığın “insan” olma iddiası nedir? Veya bu varlık halen insan mıdır? İkincisi de teneke adamın hafızasıdır. Bir dönüşüm geçirmiş olan Woodman, bir hafızaya sahip midir? Ya da bu değişimi hayatının hikayesi olarak anlatabilir mi? Matthews bu noktaların önemli noktalar olduğunu ve üzerine derinlemesine düşünülmesi gerektiğini söylemektedir. Aynı şekilde Çocuk edebiyatının felsefe ile ilişkisini inceleyen bir diğer isim olan Wartenberg, “*Küçük Çocuklar için Büyük Fikirler*” kitabında “*Zihin Felsefesi Öğretimi*” başlığı altında Oz Büyücüsü’nü incelemiştir (2018: 107-112). Oz Büyücüsü’ne dair yazmış olduğu felsefi soruları “Kişisel Kimlik”, “Beyin, Kalbe Karşı” ve “Mutluluk” olarak üç başlık altında toplamıştır. İlk başlıktaki sorular incelendiğinde “Tin Woodman artık bir insanken sahip olduğu vücut kısımlarından hiçbirine sahip değildir. Onun daha öncekiyle aynı kişi olduğunu düşünüyor musunuz?” (Wartenberg,

¹¹ [A Brief History of P4C and SAPERE.pdf | Box Destekli](#) (erişim tarihi: 17.05.2021)

2018: 111) sorusu, çocukları hikaye ile felsefî bir düşünüşe hazırlamak amaçlı sormaktadır. Diyalog ilerlediğinde sorular hikayeden sıyrılarak kimlik problemini günlük hayatla bağdaştırarak çocuklara düşündürülmektedir.

Matthews tüm bu incelemelerden sonra çocuk şiirleri ve hikayelerinin sadece çocuklar için olmadığını “yetişkinler” için de kullanılabileceği görüşünü ortaya atmıştır (2000: 13). Felsefece düşünmeye yardım eden çocuk edebiyatında düşünme ve sorgulamanın yetişkinler için de uygulanabileceği görüşündedir. Matthews, çocuk edebiyatına dair bir küçümseme yapılmamasını söylemektedir. Çocuk edebiyatındaki bazı hikayeler ve şiirlerin şaşkınlık yaratarak bu şaşkınlıklarla endişelenmeyi, tartışmayı, gerekçelendirmeyi ve yaşamla bağlantılı olarak düşünme yollarını açtığını söylemektedir (Matthews, 1976: 16). Çocuk edebiyatının düşünme açısından bu denli iyileştirici gücü olması sadece çocuklar için değil aynı zamanda yetişkinler için de faydalanılabilir materyallerdir. Örneğin, çocuk edebiyatından olan Shel Silverstein’in “*Cömert Ağaç*” (2009) kitabı da bu bakış açısına yol göstermektedir. Bir ağaç ve çocuk arasında geçen ilişkiden “insan-doğa”, “mutluluk”, “sevgi” gibi bir çok konunun tartışılması sağlanmaktadır. Bu tartışmalar yetişkinlerle de rahatlıkla yapılabilir.

Hikâye bir ağaç ile bir çocuğun ilişkisi üzerinden bir anlatıma sahiptir. Çocukluğundan yetişkinliğine kadar sürekli ağaçtan kendi ihtiyaçları için talepte bulunan bir insanın ve hiçbir zaman o insanın isteklerini geri çevirmeyen bir ağacın hikayesi anlatılmaktadır. Wartenberg, Cömert Ağaç hikâyesini “Çevre Felsefesi Öğretimi” başlığında incelemiştir (2018: 113-121). Hikâye ile ilgili felsefe soruları “Cömertlik ve Özgecilik”, “Cömertliğin ve Armağanların Doğası”, “Sevginin Doğası” ve “Mutluluk” olarak dört başlıkta toplamıştır (Wartenberg, 2018: 119-121). Mutluluk başlığında, çocuğun veya ağacın mutluluğunu sorgulayarak başlanan sorular, hikayeden sıyrılarak “mutlu olmak için bir gerekçe olması gerekir mi, yoksa herhangi bir neden olmadan da mutlu olabilir misin?” (Wartenberg, 2018: 121) sorusuyla günlük yaşamı sorgulatmak ve düşündürmek amacıyla form değiştirmektedir. Sorulara ek olarak “Bizi mutlu eden şeyler nelerdir?”, “Bizi mutlu eden şeyler bizi neden mutlu eder?” sorularıyla mutluluk üzerine bir düşünme egzersizi yapılabilir. Böyle bir noktada Aristoteles’in “*Nikomakhos’a Etik*” (2020) eserisindeki mutluluk tartışmasından yararlanılabilir. Aristoteles “insan için, iyinin ruhun erdemli eylemleri olduğunu ve bunun tüm yaşam boyunca sürmesi gerektiği” yargısında bulunurken (2020: 30) mutluluğun da “erdemlinin sonucunda bulunan bir ödül olduğu gibi, ulaşılması gereken en iyi amaç” olduğunu söylemektedir (2020: 33). O halde, iyi ve erdemli şekilde yaşayan insanın eylemlerinin sonucunda mutluluğa ulaşabileceği çıkarımı yapılabilir. Buna ait olarak “Her iyi şey beraberinde mutluluk getirir mi?” sorusunun sorulması da

Aristoteles'in mutluluk anlayışını tartışmaya yöneltecektir. Bu şekilde sağlanan tartışmalar sadece çocuklar için değil aynı zamanda yetişkinler için de uygulanabilir olmaktadır.

Gareth B. Matthews görüşleri Çocuklar için Felsefe alanına yeni bakış açıları getirmiştir. Öncelikle Lipman'la başlayan 5.sınıftan itibaren çocuklara felsefe eğitiminin verilmesi düşüncesi Matthews ile yıkılarak daha küçük yaştaki çocuklarla da felsefe yapılabileceği görüşünü ileri sürmüştür. Bu görüşünün temeli, 5.sınıfa gelmeden çocukların soyut düşünemeyeceği görüşünü benimseyen Piaget'nin yetersiz olmasıyla karşılaşılmaktadır. Matthews'a göre soyut düşünebilme özellikleri küçük yaşlardan itibaren çocuklarda vardır. Felsefi düşünme etkinlikleri gibi soyut kavramların konuşulduğu bir topluluk küçük yaş gruplarıyla da yapılabilir görüşüne sahiptir.

İkinci görüşü, çocuklarla felsefe yapmanın sadece Matthew Lipman'ın yazdığı hikaye kitaplarıyla sınırlı olmayacağını göstermektedir. Sınırı ortadan kaldırmak amacıyla da çocuk edebiyatındaki hikayeler ve şiirleri felsefi bakış açılarıyla incelemektedir. Bu incelemenin sonunda hikayelerin düz bir şekilde okunmasının yanı sıra temelinde yer alan felsefi düşüncelerin ortaya çıkarılmasını sağlamıştır. Bu anlayış Lipman'ın hikayeler içerisinde geçen mantıksal akıl yürütmeleri eksik kılmakla birlikte kullanılan materyallerin önünü açmaktadır. Bir materyalin altındaki felsefi problem görüldüğü sürece her şey materyal olarak kullanılabilir. Bir bilgisayar oyununun felsefi soruşturmalara için hikayeleştirilerek materyal olarak kullanılması (bk. EK5) bu materyallerin çeşitliliğine sunulur nitelikte bir örnek olarak verilebilir.

Üçüncü bakış açısı, çocuklarla yapılan felsefece düşünme etkinliklerinin yetişkinler için de yapılabileceği görüşüdür. Bu görüş Çocuklar için Felsefe alanının sadece çocuklar ile deneyimlenebilecek bir alan olmasının önünü açmaktadır. Çocuklarla konuşulan, tartışılan ve düşünülebilen her türlü felsefi etkinliğin yetişkinlerle de uygulanabilir olması Matthews sayesinde alanın daha geniş kitlelere ulaşılmasını sağlamaktadır. Felsefece düşünmek ve Lipman'ın öne sürdüğü "çok boyutlu düşünme yaklaşımı" her yaş için geliştirilebilir beceriler olmaktadır.

2.3 Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST) Yöntemi

Catherine C. McCall yüksek lisans ve doktora eğitimlerini Glasgow Üniversitesi'nde tamamlamıştır¹². Felsefi Sorgulama Topluluğu (FST), 1975 yıllarında Catherine C. McCall tarafından geliştirilmiştir. McCall, Matthew Lipman'ın metodundan ve Gareth Mathews'un çocuk ve felsefe görüşlerinden etkilenmiştir. McCall, FST yöntemini geliştirmek amacıyla

¹² [About Dr. McCall – The Philosophy Doctor Blog \(wordpress.com\)](http://www.wordpress.com) (erişim tarihi: 03.06.2021)

Matthew Lipman ile iletişime geçerek IAPC'den davet alır. Enstitüdeki çalışmaları ve araştırmaları sonucunda metot şu anki halini almaya başlamıştır (2017: 11). Çocuklar için Felsefe ve Felsefi Sorgulama Topluluğu, tüm öğrencilerin birlikte çalışıyor olmalarını, diyaloglar arası bağlantı kurmalarını, karşıtlıklar sunmalarını ve konuşma sürecinde nedenler sunmalarını talep eder. Yöntemlerde doğru ya da yanlış cevapları bulmak yerine, çocuklara ve öğretmenlere fikirlerin ve kavramların keşfedilme fırsatları için özgürlüğün sağlanacağı bir ortamın yaratılması ön görülür (Cassidy ve Christie, 2013: 1081). Ek olarak C. McCall, SOPHIA¹³ başkanı ve ICPIC danışman komite üyesidir (2017).

McCall'ın FST yöntemini geliştirirken Gareth Matthews'un 11 yaş ve sonrası çocukların felsefeye düşünme becerilerinin kaybolduğu yönündeki görüşlerinden de hareketle daha küçük yaşlardaki çocuklarla çalışmaya başlamıştır. Lipman, Çocuklar için Felsefe'nin 5.sınıftan itibaren verilmesi gerektiğini söylerken; McCall, 5 yaşındaki çocukların da felsefe yapabilecekleri düşüncesindeydi (2017: 16). Düşüncesini temellendirmek amacıyla, 1984 yılında 5-6 yaşlarındaki çocuklarla bir uygulama başlatmış ve uygulama sonunda bu yaş aralığındaki çocuklar ile etkinliğin başarılı olabileceğini görmüştür. 1990 yılında ise Lipman ve McCall "*6 yaşındakiler için Sokrates*" isimli belgesel ile bu yaklaşımı göstermişlerdir (Sutcliffe, 2017: 4). Belgesel daha sonra büyük ses getirerek Çocuklar için Felsefe alanının yaygınlaşmasında büyük bir rol oynamıştır.

McCall'da Gareth Matthews 'ta olduğu gibi Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını tartışmaktadır. Özellikle McCall'ın 5 yaşındaki çocukların felsefe yapabildiğini göstermesi, Piaget'nin bilişsel gelişim kuramını arkada bırakmaktadır. McCall'da, G. Matthews'un görüşlerini destekleyerek Piaget'in sunduğu deneylerin çocukların felsefi yönden eleştirel düşüncelerinin ele alınmadığını, çalışmalarında bir eksiklik olduğunu ve deneylerin, hipotezleri doğrulamak için tasarlandığını söyler (2017: 19-23). McCall görüşlerini temellendirmek için duruma ait iki örnek vermektedir. Birincisi, çocuklara içi su dolu olan uzun bir kaptan, yayvan olan daha geniş kaba suyu döktükten sonra "Hangi kavanozda daha çok su var?" şeklinde sorulması; çocukların "Kavanozlardan birinde daha çok su olmalı, yoksa neden yetişkin bu soruyu sorsun?" veya "Yetişkin cevabı biliyor." şeklinde düşünebileceklerini söylemektedir (McCall, 2017: 20). Çocuk bu soruda yanlış cevabı vermekten korkabilir. Bu yüzden deneyi yapan kişinin doğruyu bildiğini varsayarak onun istediği cevaba yöneleceğini dile getirir. İkincisi, "Eğer karda eldivenlerini giymeden dışarı çıkarsan, parmakların donar!" cümlesinin, koşullu bir akıl yürütme olduğundan dolayı soyut bir çıkarım olduğunu söylemektedir (McCall, 2017: 21). Piaget'e göre soyut döneme geçmemiş bir çocuğun böyle

¹³ Çocuklarla Felsefe Yapmayı Geliştirmek için Avrupa Vakfı

bir cümleyi anlaması beklenilmez fakat küçük yaşlardaki çocukların bu cümleyi anlaması Piaget'nin teorisinin sarsacak bir örnekleme olmaktadır. Piaget'nin teorisinin “*olgu*” olarak kabul edilmemesi gerektiğini, Matthews'un küçük yaşlardaki çocuklarla felsefe yapma deneyiminden sonra bilişsel gelişim evrelerinin “felsefi bir varsayım” olarak kaldığını, “olgu” olamayacağını dile getirmektedirler (McCall, 2017: 21-22). Çocuklar belirli bir yaşa kadar büyüklerini izleyerek, taklit ederek öğrenirler. McCall'ın görüşüne göre, çocuklara bu şekilde felsefi akıl yürütmeler öğretildiğinde bunları en iyi biçimde kullanır hale gelirler. McCall'ın 1984 yıllarında 5 yaşındaki çocuklarla FST uygulamaları sonucunda; çocukların “soyut işlemler” yapabildiklerini, soyut felsefi kavramlar üzerinde akıl yürütebildiklerini, empati becerilerinin geliştirdiklerini, kendini düzelttiklerini ve daha önceki düşünceleri hatırlayabildiklerini fark ederek yetişkinlerden “daha iyi” oldukları sonucuna varmıştır (2017: 23). McCall sayesinde FST oturumlarında felsefe yapabilme yaşı 5 yaşa kadar inmiş ve aynı zamanda felsefe yapabilme yetişkinlerle de gerçekleşmiştir. G. Matthews'un öne sürdüğü yetişkinlerin de felsefe yapabileceği düşüncesi FST'nin pilot projeleri sayesinde McCall tarafından hayata geçirilmiştir. Projeler 1992 yılında toplumda “öteki” olarak ifade edilen kendini toplumdan soyutlamış insanlarla yapılmaya başlamıştır (McCall, 2017: 190). Proje sonunda “FST ile uğraşmanın toplumu dönüştürmek adına potansiyele sahip olduğuna dair argümanı destekleyen empirik kanıtlar sağlar” (McCall, 2017: 190). FST'ye katılanların proje sonunda da hayatlarında olumlu etkileri olduğu gözlemlenmiştir.

Cassidy ve Christie'ye göre Felsefi Sorgulama Topluluğu dört temel varsayım üzerine kurulmuştur. (1) İnsanlar olarak hepimizin akıl yürütme kapasitesine sahibiz. (2) İnsanlar olarak hepimiz yanılabiliriz. (3) İnsanlar olarak, iletişim kurduğumuzda anlam yaratmak zorunda olduğumuz için hepimiz yaratıcıyız ve (4) hakkında sorgulayabileceğimiz bir dış gerçeklik vardır. Birden dörde kadar olan varsayımların bir sonucu olarak her şey sorgulanmaya açıktır (2013: 1073). İkinci ve dördüncü madde üzerine McCall özellikle durmuştur. “Dışsal gerçekçi felsefe”yi dayanak noktası olarak alır. Felsefi Sorgulama Topluluğu'nun iyi bir şekilde anlaşılabilmesi için öncelikle bu görüşün anlaşılması gerektiğini söylemektedir (McCall, 2017: 81). Bu düşünce yapısına göre, insandan bağımsız dışarıda bir dünya vardır ve bu dünya, insanın düşüncelerine dışsaldır. Bu yüzden insanların onun hakkında yanılması doğaldır. Aynı şekilde bir soru düşünüldüğünde bu sorunun her insana göre farklı bir cevabı olmakla beraber bunlar bağlantısaldır. Tek bir doğru cevabın olmayacağı gibi doğruya yaklaşmak için de söylenilen cevapların test edilmesi gerekir. FST'ye göre düşünceler, diller, kavramlar, varsayımlar gibi insan tarafından konulan maddi olmayan şeylerdir. Ne kadar insanın bunda bir payı olsa dahi, insanların onlar ilgili de yanılabilceği görüşündedirler. Maddi olmayan şeyleri

anlamak fiziksel olarak test edilmese de “kavramsal” olarak test edilebilirlerdir (McCall, 2017: 83). FST bunu ön görürken, yıllardır felsefenin de yaptığı bu şekilde bir düşünme tarzıdır. Kavramlar üzerinden düşünerek, onları test ederek doğru olanı bulma çabasıdır.

FST yönteminin gelişimi ve alt yapısı incelendikten sonra uygulama kısmına bakılmalıdır. Uygulamada “başkanın rolüne” odaklanılmaktadır. FST akıl yürütme seansında “tartışmayı felsefi bir diyaloga dönüştüren FST başkanı tarafından kullanılan akıl yürütme yapısı içindeki *yoldur*” (McCall, 2017: 123). Sonuç olarak seansların uygun bir şekilde ilerleyebilmesi için öncelikle başkanın uyması gereken bazı unsurlar vardır.

2.3.1 Felsefi Sorgulama Topluluğu’nda Başkanının Yapması Gerekenler

FST’yi uygulayacak kişiler metodu, tam ve net olarak bilmelidir. Özellikle grubu yönetecek olan başkanın görevleri iyi bilip, etkinlik içerisinde de tutkulu olmalıdır. “FST’ye başkanlık ederken tam tanımlanamayan bir sanatsal etkinlik vardır. Bu, eleştirel analiz dışında hayal gücünün olmasını, ritim duygusunu ve müzik ve şiir gibi hareket unsurlarını içerir; disiplinli bir akıl yürütme yapısı ile eş zamanlı merak duygusunun özgürce akmasını sağlar” (McCall, 2017: 81). Başkanlık yapacak kişinin felsefe bilgisi ve mantık bilgisi olması gereklidir. Diyaloglarda geçen mantıksal yapıları anlayabilmelidir. Bir argüman ortaya atıldığında temelindeki felsefi düşünceyi, argümanın hatalı olup olmadığını, farklı argümanlarla arasındaki bağın kurulabiliyor olması, bir argümanı öncül ve sonuç olarak ayırabilmesi, argümanın geçerli veya geçersiz olup olmadığını ve “söz edim kuramı” nı fark ediyor olması gerekmektedir (McCall, 2017: 114). Aynı şekilde, felsefenin alanlarına hâkim olan bir başkan diyaloglardaki sorular ve cevapların hangi felsefi düzleme ait olduğunu ve onların neleri içerdiğini fark etmesi gerekir. Gündelik soruları, felsefi sorulardan ayırt etmelidir. Her soru bir felsefi soru değildir. Varlığa ilişkin bir soru geldiğinde, bu sorunun ontolojiye ait olduğunun bilinmesi gerekir. Buna göre, daha sonraki sorular veya cevaplar ontolojiye ait olmalıdır. Topluluğun iyi bir şekilde akıl yürütebilmesi ve farklı fikirlerin çıkmasını sağlamak için başkanın rehberlik etmesi gerekir.

FST yönteminde başkanın oturum içerisinde nasıl davranması gerektiğine ilişkin prosedürler ve bir sorgulamada doğaçlama olarak yapması gerekenler vardır. Bu tür davranışları tecrübe etmek için sadece felsefe ve mantık biliyor olmak yeterli değildir. Bu yüzden, McCall iyi bir başkan olabilmek için “çırak modeli” öne sürer (2017: 116). Çırak modeline göre başkan olmak isteyen kişinin daha önceki uzman başkanlardan eğitim alması gerekmektedir. Verilen eğitim “en iyi” olanı tarif eder.

Seans sırasında katılımcılar birbirlerini görüyor olsa dahi okul sıralarından gelen sürekli öğretmenin yüzüne bakmak gibi bir alışkanlıkları olmaktadır. Bunu önlemek için başkanın oturum sırasında konuşan kişiye bakılmasını sağlaması gerekmektedir. Bunun için uygulayacağı “strateji” konuşan öğrencinin arkasına giderek orada kalmaktır (McCall, 2017: 116). Diyalog devam ederken başkanın çocukların söylemlerini okuyabilmesi için “sosyal anlayışa ve farkındalığa” sahip olması gerekmektedir (McCall, 2017: 117). Başkan çocukların özgüvenlerine göre hareket ederek onların diyaloga dahil olabilmesi için çocukları fark edebilmesi gerekmektedir. Özgüveni yüksek bir çocuk sorgulama sırasında daha aktif davranacaktır. Özgüven bakımından daha az yeterli bir başka çocuk daha pasif davranacaktır. Bu tür durumlarda başkanın çocukları fark ederek çocukları sorgulamaya dengeli bir şekilde dahil etmesi gerekir.

Topluluktaki katılımcılar seans sırasında yorulup dağılmaya başladıklarında felsefi diyalogdan ayrı gündelik buluşmalardaki diyaloglara dönüşme ihtimaline McCall “ersatz diyalog” ismini vermiştir (2017: 117). Başkan böyle bir durumda “ersatz diyalog”u bir süre devam ettirir. Bu sayede de topluluk dinlenmiş olur. Ayıriyeten topluluk içerisinde normalde sessiz kalan bir üyenin bu sayede konuşmalara daha fazla dahil olabileceği gözlemlenmiştir. Tekrar felsefi diyaloga geçmek için “yeni bir soru” sorulmaktadır (McCall, 2017: 118). Eğer FST seansı uzun süredir devam ediyorsa ve katılımcıların çok fazla yorulduğu gözlemlendiyse, seans sonlandırılabilir.

2.3.2 FST Prosedürü

Başkanın yapması gerekenler bilindikten sonra FST uygulamasına geçilebilir. FST başkanının uygulama sırasında izleyeceği yolları McCall “FST Prosedürü” başlığıyla 18 adımda açıklamıştır (2017: 89-92). Fakat McCall FST’nin bir sanat olarak nitelendirildiğini söylemesinden dolayı sadece bilmek değil iyi bir şekilde uyguluyor olmak gerekir.

İlk olarak, oturuma başlayan grubun düzeni dairesel veya at nalı olacak şekilde düzenlenmelidir. Bu sayede herkes eşit sayılacaktır ve birbirlerini rahat biçimde görüp duyabileceklerdir. FST başkanı, katılımcılara akıl yürütmeyi nasıl yapacakları hakkında bilgi vermelidir. İnsanların argüman sunma ve fikir paylaşma konusunda başkaları tarafından yanlış anlaşılma korkusu içerisinde olduğu açıklanır fakat diyalog boyunca tekrar açıklama yapılmak üzere geriye sarma durumu olamaz. Bu sayede daha açık bir şekilde katkıda bulunabilir, dinleme becerileri gelişir, daha az yanlış anlaşılma yaşanır. Topluluğa resim, video, müzik, metin¹⁴ gibi farklı materyaller sunularak düşünme süreci başlatılır. Başkan gruba ‘ilginç’ veya

¹⁴ Topluluk okuma- yazma bilmeyen bir yaştaysa, metin onlara başkan aracılığıyla sesli bir şekilde okunur.

'kafa karıştırıcı' bir şey olup olmadığını sorar. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre, cevaplar soru soran kişinin de ismiyle tahtaya ya da kâğıda yazılır. Sorulardan birisi diyalog için başlangıç noktası olarak alınır. Burada başkan gerekli olan ölçütlere¹⁵ göre seçim yapmalıdır. Bu noktada Felsefi düşünceyi uyaran argümanların seçilmesi "bağımsız" ve "provokatif" düşünceler seçilebilir. FST başkanı, seçmiş olduğu soru üzerinden, soruyu soran katılımcıya neden kafasının karıştığıyla ilgili cevabı ister. Bu cevaptan sonra diğer katılımcılardan eklemek istedikleri bir şey varsa el kaldırıp sunmalarını ister. Başkan konuşmasını istediği kişiyi seçer. McCall bu noktayı harekete geçirirken Hegelci bir düşünme yapısı öne sürmüştür; "ilk konuşmacı bir tez öne sürecekti; ikincisi, buna bir antitez üretecekti; üçüncü, bu tez ve antitezin bir sentezini sunacaktı; dördüncü, sentezi yeni bir tez kabul edecekti; beşinci ise yeni bir antitez ileri sürecekti ve bu düzen böyle devam edecekti" (2017: 5). Aynı şekilde katılımcılar cevaplarına göre:

"(söz verilen kişinin fikrine katıldığı kişinin adı) ---- **katılıyorum çünkü** ... (bir neden sunun). Veya (Söz verilen kişinin fikrine katıldığı kişinin adı) ---- **katılmıyorum çünkü** ... (bir neden sunun)" (McCall, 2017: 13) şeklinde bir yapıyla diyalogu devam ettirmelidir. "Katılıyorum/ katılmıyorum çünkü ..." söylemleri, katılımcıların argümanlarını daha güçlü bir şekilde temellendirmelerini, mantıksal düzlemde ilişkilendirmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için ve "FST başkanının karmaşık, serpiştirilmiş mantıksal yapıdaki argümanlar kümesini inşa ederek bir diyalogun hareketini sağlaması amacıyla oluşturulmuştur" (McCall, 2017: 129-130). Bu sayede katılımcılar, diğer konuşan herkesi dikkatlice dinleyerek, üzerinde düşünerek kendisine daha yakın olan fikri benimseyip onun üzerinde bağlantı kurarak kendi argümanını geliştirecektir. Katılımcıların diyalog içerisinde fikir sunarak daha fazla katılım elde edebilecekleri bir olanak oluşturmaktadır. Katılımcıların bu türden bir akıl yürütmeyi kullandıklarında topluluğu dikkatle dinlediği ve "X kişisine katılıyorum, Y kişisine bu yönden katılıyorum fakat Z kişisine şu yönden katılmıyorum" gibi anlaştıkları veya anlaşılmadıkları ifadelerin de kullanıldığı fark edilmektedir (Cassidy ve Christie, 2013: 1079). Bu noktada Lipman'ın da üzerinde durduğu özenli düşünme becerisi ile karşılaşmaktadır. Başkalarının fikrine saygı göstermek ve kendinden başka insanların da birey oldukları düşüncesini benimsemiş olurlar. "Çünkü" ile başlayan her ifadeyi sunmadan önce geçirilen bir düşünme aşaması vardır. Bu aşamada Lipman'ın metoduna göre özenli, eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme iş birliği ile kullanılabilir.

¹⁵ Akıl yürütmeyi sağlayan, uyarıcı, felsefi bir şekilde sorgulanabilecek sorular seçilmelidir. Grup içerisinde çok sessiz kalan birisi varsa eğer, onun sorusundan başlanması onu da diyaloga dâhil eder.

Başkan, FST akıl yürütme seansını sadece felsefi bir diyalog olması koşuluyla rehberlik eder. FST Başkanı diyalogu aktif bir şekilde izlemeli ve dinlemelidir. Katılımcıların söyledikleri her şeyi hatırlamalıdır. Bu sayede gelen her cevabı analiz ederek felsefi alt yapısına dikkat çekecektir. Bunu yaparak cümleleri analiz edebilme yeteneği ile karşıt görüşleri ortaya çıkartmak diyalektiği sağlayacaktır. McCall bu koşulları sağlayacak diğer teknikleri ise şu şekilde vermiştir:

“FST başkanı çelişik ve karşıt olacak argümanları tahminde bulunup sıralayarak, diyalogun sürdürülebilmesi için gerekli felsefi gerilimi oluşturacak koşulları yaratacaktır. Bu koşulları yaratmanın diğer bir yolu da çocuklar için kilit felsefi sorgulama bağlantılarını analiz etmek ve daha sonra bunların üzerinden tekrardan geçmek olacaktır” (McCall, 2017: 32).

Başkanın bunları dikkatli ve özenli bir şekilde yapması gerekir. Katılımcıları dikkatli bir şekilde dinlemek bu noktada önemlidir. Gelen yorumları tekrar topluluğa aynı şekilde soru sorarak yöneltmek felsefi gerilimi ortaya çıkartacaktır (McCall, 2017: 32). Örneğin, “Bizi mutlu eden şeylerin sonucu bazen kötü olabiliyor.” yorumuna karşılık “Bizi mutlu eden şeylerin sonucu kötü oluyorsa, mutlu hissettiğimiz zamanları yok sayar mı?” sorusu sorulduğunda, söylenilen bir cümleden düşünme yaratacak yeni bir soru yaratılmış olur. Felsefi Sorgulama Topluluğunda dikkat edilecek dört önemli detay daha vardır; katılımcıların kendi fikirlerini vermelerine gerek yoktur, teknik dile veya jargona izin verilmez, sadece günlük dil kullanılır; katılımcılar, katıldıkları veya katılmadıkları görüşlerin nedeni olarak televizyon programları, kitaplar, aile üyelerinden yetkililere atıfta bulunamaz ve fikir birliği veya ortak bir sonuç aranmaz (Cassidy ve McCall’dan akt. Cassidy ve Christie, 2013: 1074). Teknik dil kullanıldığında veya topluluğun anlamadığı bir cevap geldiğinde başkan, söylenilen cümlenin açıklanmasını veya üzerine bir örnek verilmesini isteyebilir. Sunulan bir varsayımın diyalektik şekilde devam ettirilmesi veya örneklendirilmesi başkanın takibine bağlıdır. Katılımcılara söz hakkı verirken geride kalmamalıdır. Katılımcıların yorulduğunu fark ettiği ve onlar için doğru olduğunu düşündüğü bir anda araya girip mola verdirilmesi gerekmektedir. Bu mola diyaloga bitirmeye yönelik olabilir. Fakat diyalogun biteceğine dair bir konuşma yapılmaz çünkü diyalog saatler, günler, haftalar hatta aylar sürebilir.

C. McCall, Lipman’dan farklı olarak kullandığı materyalleri resim, video, müzik vb. çeşitlendirirken, FST’de kullanmak üzere yazdığı hikayelerde vardır. Hikayelerini birleştirdiği *Laura and Paul* (McCall, 2006) kitaplarından bir tanesidir. McCall’da Lipman’ın kitaplarında görüldüğü gibi günlük hayattan anlatılarla çocukların durumlar üzerinde düşünmelerini sağlar. Kitabının ikinci bölümünde, Laura ailesiyle konuşurken “Nerede olduğunu hiç bilmediğin oldu

mu?” sorusunu yöneltir. Annesi, geçen hafta yanlış otobüse bindiğini ve nereye gittiğini bilmediği için kaybolduğundan bahsettiğinde Laura sinirlenerek yetişkinlerin sorduğu soruları anlamadığından yakını. Demek istediği kaybolmak değildi, hiçbir yerde olmamaktı. Okula gittiğinde okulda, evdeyken evde, dükkanlara gitmek istediğinde dükkanlarda olursun fakat hiçbir yerde olmamanın nasıl mümkün olamayacağını sorgular (McCall, 2006: 5-6). McCall yazdığı hikayelerle aile içinde felsefi soruları tartışan Laura ve Paul ile çocukların sordukları sorularla yetişkinlerin sorulara olan tavrına dikkat çeker. Çocuklar sürekli sorarken, yetişkinler soruları ya net olarak algılamıyor ya da dalga geçecek bir şey olduklarını düşünüyorlar. Kitabın beşinci bölümde Laura ve Paul, hayvanların hiçbir suç işlemediği halde kafeslere kapanmasını, hayvanat bahçelerinin neden var olduğunu sorgular. Bunun adil bir davranış olup olmaması konusunda tartışır (McCall, 2006: 13-15). Hikâye, otumlarda kullanıldığında adil olanın, adaletli olanın veya eşit olanın ne olduğu soruları üzerinde konuşmaya yol açacaktır.

Felsefi Sorgulama Topluluğu yöntemi, öncesinde gelen Matthew Lipman ve G. Matthews yöntemlerinin yolundan giderek teorik açıdan daha gelişmiş bir yöntem olmaktadır. G. Matthews’un düşüncelerini uygulamaya geçirerek, teorik alt yapısını da güçlendirmiştir. McCall felsefi düşünmenin 5 yaşındaki çocuklarla da uygulanabilir olmasını yaptığı oturumların sonunda elde ettiği analiz sonuçları sayesinde kabul görmektedir. Aynı şekilde yetişkinlerin de felsefi düşünme topluluklarında bulunmasını uygulayarak hayata geçirmiştir. Her iki teoriyi de güçlendirerek Çocuklar için Felsefe alanına büyük katkılar sağlamaktadır.

FST yöntemini Hegelci bir yapı ile dışsal gerçekçi felsefenin büyük etkisi şekillendirmektedir. FST’de görülen durum alanın felsefeyle iç içe oluşunu göstermektedir. Diyalogların da bitimine dair bir bilgi verilmemektedir. Topluluk tekrar toplanana dek üzerinde düşünülebilir ve toplandıklarında kaldığı yerden devam edebilir. McCall, alana felsefenin ağırlığıyla ve felsefe yapabilmenin olanaklarını sunmasıyla katkı sağlamıştır.

2.4 Thomas E. Jackson Metodu

Thomas E. Jackson, Hawaii Üniversitesi’nde felsefe doktorasını tamamlamıştır¹⁶. Thomas E. Jackson, Karen Lee ile 1984’te Montclair Üniversitesi’nde Matthew Lipman’ın Çocuklar için Felsefe atölyesinde yer almışlardır. Yöntemi geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla, “Hawaii Uehiro Felsefe ve Etik Akademisinde Çocuklar için Felsefe Merkezi (P4CHI)” açmıştır¹⁷. Jackson, Lipman’ın metodunu uygularken pratik olmayan ve kullanışsız

¹⁶ [MEET OUR TEAM « The Uehiro Academy for Philosophy and Ethics in Education \(p4chawaii.org\)](http://www.p4chawaii.org) (erişim tarihi: 03.06.2021)

¹⁷ [WHO WE ARE «The U. ehio Academy for Philosophy and Ethics in Education \(p4chawaii.org\)](http://www.p4chawaii.org) (erişim tarihi: 17.02.2021)

olduğunu düşündüğü detayları değiştirmiştir. İlki, sınıf içerisinde yapılan felsefi soruşturmalara hem filozof/kolaylaştırıcı hem de sınıfın içerisindeki öğretmenin bulunması fikridir. Sınıfa hâkim olan öğretmen ve soruşturmayı yapan kolaylaştırıcı birbirlerinden yararlanabileceklerdir. Öğretmen, filozof/kolaylaştırıcının zanaatını içselleştirirken; kolaylaştırıcı, sınıf öğretimi zanaatını öğrenir (Jackson, 2012: 4). İkincisi, Lipman'ın hikayelerinin her yaşa uygun olmayışı ve belirli bir amaca tam olarak uyum sağlamayışıdır. Bu soruna Jackson, “*Little-p (Küçük Felsefe)*” ve “*Big-P (Büyük Felsefe)*” isimli iki etkinlik geliştirmiştir. Küçük felsefe, insanların çocukluklarında var olan doğuştan merak ederek bir şeyleri öğrenme hallerini temsil etmektedir. Öğrenme halinin körelmesine izin verilmeden geliştirilmesi sürecine denk gelmektedir. Süreç içerisinde düşünülen ve merak edilen inançların olması insanın en doğal hali olarak nitelenmektedir. Little-p felsefesinin temel faaliyeti, insanın dünya ile daha geniş etkileşimlerinin bir parçası olan inançlar üzerine düşünme sürecidir (Jackson, 2012: 6). Etkinlikte, felsefi bir soru sorulduktan hemen sonra cevapları almak yerine, araştırmak ve düşünmek için zaman tanınır. Öğretmenin buradaki en önemli görevi, sorgulama ruhunu korumak, düşünceyi rutinden ve dogmatik talimatlarla fosilleşmekten alıkoymaktır (Dewey'den akt. Makaiau ve Miller, 2012: 10). Etkinlik içerisinde cevapların en etkili şekilde alınabilmesi için öğrencilerin kendilerini güvenli hissetmesi önemlidir. Özellikle “entelektüel ve duygusal” açıdan kendilerini güvenli hissetmelilerdir. Aralarında birbirlerini küçümseme, olumsuzlama, alay gibi davranışları olmamalıdır. Gruptakiler birbirlerine saygılı oldukları sürece de düşüncelerini birbirleriyle paylaşabilme cesaretini elde edeceklerdir (Jackson'dan akt. Makaiau ve Miller, 2012: 15). Jackson'ın bu bakış açısı Lipman'ın da önerdiği topluluğun “kendini düzeltme” kriteriyle uyumaktadır. Öğrencilerin anlayışlı ve saygılı bir biçimde felsefi araştırmayı devam ettirebilmeleri için Jackson “topluluk topu” kullanmaktadır (Makaiau ve Miller, 2012: 15). Topluluk topuna sahip olan kişi konuşabilecek, pas vermek isteyen kişi öğretmene topu atacaktır (Makaiau ve Miller, 2012: 15). Topluluk topu, verimli bir tartışmanın gerçekleşmesi ve kuralları belirlemek için kullanılmaktadır. Buna göre, topluluk topuna sahip olan kişinin konuşma, konuşmak istemediği takdirde pas geçme veya bir sonraki konuşmacıyı seçme hakkı vardır (Makaiau ve Miller, 2012: 15).

Big-P etkinliği, felsefe tarihi içerisindeki her şey olarak nitelendirilebilir. Filozoflar, filozofların kullandığı kavramlar, felsefenin alt dalları olarak sıralanmaktadır (Makaiau ve Miller, 2012: 9). Big-P etkinliği ve Little-P etkinliğinin birleşimi, okul müfredatına eklenilmesi gereken bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. İki felsefi etkinlik birleştirildiğinde birbirlerine bağlı bir şekilde yapılmaktadır. Big-P etkinliğinin içerisindeki metinler, sorular, kavramlar Little-P etkinliğinin sorgulama ve merak duygusuyla birleştiğinde felsefe yapmanın

somut bir örneği ortaya çıkmaktadır. Lipman'ın sınıf içi sorgulama toplulukları ile benzer yanları olsa da Jackson'ın yöntemi bazı yönlerde farklılık yaratmaktadır. Yöntemin sınıflarda yürütülebilmesi için altı farklı taahhüdü olduğu görülmektedir (Makaiau ve Miller, 2012: 11-17):

(1) Felsefi etkinliği yapacak olan öğretmenin inançlarını ve fikirlerini hala sorguluyor olması onun hala sorgulamaya açık oluşunu ve merak duygusunun devam ettiğinin göstergesi olmaktadır (Makaiau ve Miller, 2012: 11). Sorduğu soruların kesin bir cevabının olmaması gerekir. Dogmatik bakış açısıyla yaklaşan bir öğretmen, öğrencilere fikirlerini fark etmeden de olsa aşılacaktır. Felsefeyi hayatına işlemiş olan öğretmen, felsefi olarak öğretme ve öğrenmeye karşı açık ve etkin olacaktır. (2) Öğretmen, sınıf içinde öğrenci ile bilgi paylaşımının interaktif şekilde yürütüldüğünü kavramalıdır. “Sahnedeki bilge” rolünden uzaklaşmalıdır (Makaiau ve Miller, 2012: 11). Sınıftaki herkesin görüş bildirmesi, eşitlikçi bir yaklaşımı vurgulamaktadır. Öğrenme, ortak faaliyetler sırasında gerçekleşmektedir (Vygotsky'den akt. Makaiau ve Miller, 2012: 12). Birlikte düşünmek, öğrenimi arttıracak ve zevkli hale getirecektir. (3) İçeriğin belirlenmesi inançların ve deneyimlerin ortaya çıkabilmesi için bir araç olara felsefi etkinliği de başlatan ilk adım olma özelliği gösterir. Little-P etkinliğinin temeli yetiştirilme halinden, deneyimlerden ve merak ruhundan ortaya çıkan inançları anlamaya yönelik aktif süreçtir, dünya görüşlerini değiştirmek, düzeltmek, geliştirmek ve derinleştirmek için devam eden bir araştırmadır. Böyle etkileyici bir çalışmanın materyali, tüm bunları karşılayabilecek ve derin bir sorgulama yaratabilecek ölçüde olmalıdır (Makaiau ve Miller, 2012: 11-12). (4) Dördüncüsü, Dewey'in “eğitim teorisi” bağlamında verilmektedir. Öğretmenin eğitim teorisini öğrenmesi Little-P etkinliğine dayanan “içkin ve gerekli” bir yönü olduğuna inanılmaktadır. Buna göre okullarda işlenen formatlar (testler, performans göstergeleri, otoriterlik...) geçerli değildir. Toplumun refahı için karakterin şekillenmesi ve gelişmesine yöneliktir (Makaiau ve Miller, 2012: 14). Hayatın bir çok yönden sorgulandığı ve tartışıldığı bir format içermektedir. (5) Bu yöntem Jackson'a göre sınıf içerisinde yaşayan bir uygulama olmalıdır. Öğrencilere sadece sınıfı geçmeleri için yardım edilmemelidir. Bunun zorunlu olduğu durumda merak duyguları, sorgulamaları ve düşünceleri körelmeye başlayacaktır. Sınıf içerisinde de öğrenciler bir daire oluşturdıklarında etkinlik kendiliğinden başlamamaktadır (Makaiau ve Miller, 2012: 14). Öğretmenin bir yol gösterici olarak, felsefi açıdan zengin etkinlikler ortaya çıkartması gerekmektedir¹⁸. (6) Son olarak, öğretmenlerin geçerli olan öğretim yöntemlerini incelemeleri, düşünceleri ve bunlara meydan okumaları gerekmektedir. Meydan okuma, eleştirel bir şekilde en iyiyi bulabilmeyi amaçlamaktadır. Bu

¹⁸ Jackson'ın kurmuş olduğu P4C Hawaii, bunun gerçekleştirilebilmesi için bir takım araçlar sunmaktadır.

noktada Makaiau ve Miller, belirsizlik ve bilinç bulanıklığının yarattığı bir takım etkilerin olduğundan bahsetmektedir. Yeni fikirlerin ortaya çıkışı, kişinin düşüncesine meydan okuma isteği; artan anlayış derinliği, bilişsel, duygusal ve entelektüel bağlantıların tümü büyümenin göstergeleri haline gelmektedir. Karmaşık fikirleri analiz etme süreci, ilerlemenin bir işaretidir (Makaiau ve Miller, 2012: 17). Okullardaki eğitim sürecine bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kaybetmelerine neden olmaktadır. Öğretmenler öğretmekten ziyade ezber yaptırarak sınavı geçmelerine odaklanmaktadır. Bakış açısının değiştirilerek sınıflarda öğrencilerin şaşkınlık ve kafa karışıklıklarıyla beraber eleştirel düşünme becerilerinin kazanılması gerektiğini söyler. Jackson'ın etkinliklerinin etkisiyle felsefi diyalogların okullarda sınıflar için kullanılması gerektiğine inanılmaktadır (Makaiau ve Miller, 2012: 17). Sonucunda öğrencilerin bilişsel yeteneklerinin gelişimi ve birey olma yolunda ki ilerlemelerini geliştirmeye yönelik bir alan olarak araçlar sunarak okul sisteminin de eksikliklerinin düzeltilmeye yönelik anlayış oluşturulur (Makaiau ve Miller, 2012: 17). Felsefi düşünmeyle beraber okulların iyileştirilmesi de ön görülmektedir.

Little-P etkinliğinin eleştirel, düşünsel boyutta etkin olabilmesi için Jackson, “*İyi Düşünürün Araç Seti (GTTK)*”¹⁹ oluşturmuştur (2012: 6). Araç setinin temeli Big-P etkinliğinden gelen soru türlerini yankılamaktadır. Oluşturulan araç seti, felsefi bir diyalogun iyi bir şekilde rehberlik edilmesi için yol göstermektedir. İyi Düşünürün Araç Seti, yedi sorudan oluşmaktadır:

- Ne demek istiyorsunuz?
- Sebepleriniz neler?
- Hangi varsayımlarda bulunuyorsunuz?
- Çıkarımınız nedir?
- Bunun doğru olduğunu biliyor muyuz?
- Söylenenleri kanıtlayacak örnekler verebilir misiniz?
- Söylenenleri çürütecek karşı örnekler verebilir misiniz?

Sorular sayesinde öğrencilerin, sundukları çıkarımların gizli varsayımlarını belirlemek için mantıksal açıdan ilgili kanıtlar veya nedenlerle desteklemeleri teşvik edilir. Öğrenciler sorular ve türevleri sayesinde eleştirel düşünebilecekleri gibi değerlendirmeler de yapabileceklerdir.

¹⁹ İng. The Good Thinker's Tool Kit

Jackson, bir sınıfı felsefi tartışmaya dahil etmek ve Little-P etkinliğini gerçekleştirebilmek, gidişatına dair teorisini vermek üzere “*Plain Vanilla*” formatı önermektedir (Jackson ve Butnor: 15-21). Format dört adımdan oluşmaktadır. Öncelikle, öğrencilerle beraber daire şeklinde oturulması gerekir. Okunulacak hikâye²⁰ seçilir ve dairenin etrafında dönerek sırayla okunur²¹. Okuma sırasında topluluğun ilgilendikleri bölümler üzerinde merak ettikleri yerleri akıllarında tutmaları beklenir (Jackson ve Butnor: 16-17) Okuma bittikten sonra, öğrencilere soruları olup olmadığı sorulur. Kolektif bir çalışmayı başlatmak üzere öğrencilerden soruları kategorize etmeleri istenir. Sorulacak doğru soruyu seçmek için felsefi olarak destekli kriterini belirlemek önemlidir (Jackson ve Butnor: 17). Soruyu seçerken topluluğa “tüm sorular iyi ve yaratıcıydı fakat bir tanesi felsefi olarak üzerinde çalışılabilecek bir soru” şeklinde açıklama yapmak, topluluğa güven verir. Güven ortamının sağlanması öğrencilerin kendilerini özgür hissetmelerine de olanak sağlayacaktır (Jackson ve Butnor: 19). Düşüncelerinin değerli olduğunu düşünen katılımcı düşüncesi ne olursa olsun söylerken çekinmeyecektir. Öğrenciler bir sorunun felsefi değerini, felsefi açıdan konuşulabilir olması gerektiğini konuşurken dahi felsefi etkinlik başlamış olacaktır. İlk aşamadan itibaren başlatılan diyalogda *iyi düşünürün araç setini* kullanabilir olmak gerekir (Jackson ve Butnor: 20). Etkinliğin sonunda değerlendirme bölümü vardır. Değerlendirme kısmı çocuklarla beraber yapılır. Tartışmayı özetleyecek sorulara çocuklar; baş parmak yukarı şekilde cevap verirse tartışmanın iyi olduğunu; yana doğru çevirdiklerinde ortalama bir tartışma olduğunu, aşağı doğru gösterildiğinde tartışmanın sıkıcı olduğunu belirlerler. Değerlendirme soruları “topluluk” ve “soruşturma” aşaması için ayrı ayrı iki farklı şekilde sorulur (Jackson ve Butnor: 20-21):

Topluluk soruları:

1. Ne kadar iyi dinlediniz? (Sen konuşurken topluluk seni dinledi mi? Topluluktan birisi konuşurken sen onu dinledin mi?)
2. Katılım nasıldı? (Konuşma şansın oldu mu? Konuşamadıysan bugün tartışılan konuyu düşünüyor muydun?)
3. Sizin için güvenli bir yer miydi?

Soruşturma soruları:

1. Soruşturmaya odaklanabildik mi?
2. Soruşturma boyunca konuyu iyi bir şekilde inceleyebildik mi?

²⁰Seçilen hikâye, Lipman’ın yazmış olduğu Pixie veya Elfie gibi çocuk edebiyatı kitaplarından seçilmektedir.

²¹ Okuma bilmeyen öğrenciler için öğretmen okumalıdır.

3. Yeni bir şey öğrendiniz mi?
4. Kendi düşüncenize meydan okuyup, beyninize bir egzersiz yaptırdınız mı?
5. Soruşturma ilginç miydi? Eğlendiniz mi?

Thomas Jackson'ın yönteminde, etkinlik sırasında etkinliğin daha etkili ve etkin olabileceği soru tipleri hazırlamıştır. Lipman'dan Jackson'a kadar öğretmenin Çocuklarla felsefe oturumlarında sürecin kolaylaştırması beklenilmektedir. McCall'da öğretmen, “başkan” olarak nitelendirilirken T. Jackson'ın yönteminde oturumlara rehberlik edecek olan kişilere “filozof/kolaylaştırıcı” isimlendirilmesinin verildiği görülmektedir. Bu bakış açısından kolaylaştırıcının iyi bir düşünür olması gerektiği çıkarımı yapılır.

Jackson Çocuklar için Felsefe uygulamalarına Little-P ve Big-P etkinlikleri şeklinde yaklaşmaktadır. Çocukların merak duygusunun oluşturduğu dünyayı anlama çabası ile felsefe tarihinde karşılaşılan sorular ve problemlerin beraber kullanılması gerektiğini söylemektedir. Çocuklarla felsefe yapabilmenin koşulu, iyi bir şekilde felsefe yapabilmektir. Kolaylaştırıcıyı filozof olarak tanımlaması da buradan gelir. Felsefeye düşünebilmek için felsefe tarihinde görülen problemlerin bilinmesi gerekir. Little-P ve Big-P etkinliklerinin birleştiği en temel nokta felsefe etkinliğinin uygulama aşamasında görülür.

T. Jackson, yöntemini geliştirip uygulamaya başladıktan sonra yöntemin okullarda sınıflar içinde kullanılabilir olması gerektiği düşüncesindedir. Sınıflarda, özellikle müfredata eklenen felsefe etkinlikleri öğrencilerin hem bilişsel hem de sosyal yönden gelişimlerini destekleyeceği yönünde fikir belirtmiştir. Hawaîi'de başlayan bu düşünce yavaş yavaş dünya geneline yayılmaya başlamıştır.

T. Jackson'ın yönteminde uygulama sırasında kullanılmak üzere geliştirdiği “iyi düşünürün araç seti”ni sunmaktadır. İyi düşünürün araç seti, felsefe etkinliği sırasında diyalogun gidişatını iyileştirmek ve katılımcıların düşüncelerini temellendirmek amacıyla sorulması gereken sorulardan oluşmaktadır.

Son olarak, felsefe etkinliğinin sonunda değerlendirme aşaması görülür. Değerlendirme etkinlik sonunda hem topluluk hem de soruşturmanın gidişatı açısından sorular barındırmaktadır. Değerlendirmenin yapıyor olması topluluğun kendini düzeltmesi için açık bir alan sunmakla birlikte kolaylaştırıcının da öz eleştirisini yapabilmesine olanak sağlamaktadır. Her etkinlik sonunda yapılan değerlendirmeler sonucunda topluluk kendini iyileştirebilmek ve düzeltebilmek için gerekli kriterleri fark edecektir. Thomas Jackson'ın yönteminde teorik açıdan daha yoğun olarak karşılaşılan teknikler, uygulama esnasında çeşitlenerek gelişir.

2.5 SAPERE Yaklaşımı

İngiltere’de bulunan SAPERE “Felsefi Soruşturmanın Geliştirilmesi için Topluluk ve Eğitimde Düşünüm”²² (McCall, 2017: 106), 1992’de Çocuklar için Felsefe alanının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla kurulmuştur. Eğitimci eğitimleri, destek programları, okul ödülleri, konferanslar, seminerler ve akademik araştırmalar dahil birçok alanda aktif olarak gelişme göstermeye devam etmektedir²³. Yayılması ve gelişmesinde ICPIC’e üye olmasının katkısı vardır. Kuruluşu, 1990 yılında BBC’de McCall ve Lipman’ın yapmış olduğu “6 yaşındakiler için Sokrates” belgeselinin yayınlanmasına dayanmaktadır (Sutcliffe, 2017: 4). SAPERE, Çocuklarla felsefe yapabilmek, geliştirmek ve yaygınlaştırmak amacıyla kurulmuş olsa da ek olarak yetişkinlerle felsefe programları da yürütmektedir. Bu programları “let many flowers bloom” yaklaşımıyla “topluluklarla felsefe” adı altında sürdürmektedir (Sutcliffe, 2017: 8). SAPERE, çocuklarla ve topluluklarla felsefe yapabilmek üzere eğitimcilere ve öğrencilere ulaşmak amacıyla iki önemli proje yürütmektedir. İlki, öğretmenlere sınıf içerisinde “zihin alışkanlıkları” veya felsefi eğilimlerinin farkındalığını oluşturulmaya yönelik bir model sunar. İkinci projede, P4C programlarının daha çok eğitime (felsefe öğretmeni olmasına gerek olmadan) ulaşmasına ve felsefi şekilde eğitim verebilmelerine destek olmaya yöneliktir (Sutcliffe, 2017: 13). Projeler, Çocuklarla ve Topluluklarla Felsefe programlarına yönelik oluşan önyargıları hafifletmeyi ve programların sürdürülebilir olmasını amaçlar. Projelerde, Lipman’ın üzerinde durduğu çok boyutlu düşünme yaklaşımının geliştirilmesi, bütünsel bir model olarak ele alınır. Bu model, “eleştirel olanı” “iş birliğinden” ve “özenli olanı” da “yaratıcı olandan” ayırmadan ele alınan öğretme ve öğrenme modelidir (Sutcliffe, 2017: 9). SAPERE, Lipman’ın yönteminden kopmadan hem kendi yöntemlerini oluşturmuşlardır hem de P4C’nin yaygınlaştırılması için farklı girişimlerde bulunmuşlardır.

SAPERE, EEF²⁴ ve Durham Üniversitesi’nden eğitimcilerle anlaşmalı olarak yaptığı projesinde, 1 yıl boyunca 4. ve 5.sınıf öğrencilerinin (dezavantajlı öğrencilerin de olduğu) P4C eğitiminin matematik, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi yönünde bir değerlendirme projesi yapmıştır. Proje sonunda öğrencilerde matematik ve okuma becerilerinde gelişmeler kaydedilmiştir. Öğretmenler ve öğrenciler genel olarak P4C’nin öğrencilerin konuşma güveni, dinleme becerileri ve özsaygı gibi geniş sonuçlar üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu bildirmiştir (Gorard vd., 2015: 3). SAPERE’nin projesinde P4C yöntemi ve sorgulama

²² İng. The Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education

²³ [About SAPERE](#) (erişim tarihi: 17.04.2021)

²⁴ İng. The Education Endowment Foundation

topluluğunun nasıl yapılması gerektiğine dair bilgiler görülmektedir. SAPERE, Lipman'ın metodundan farklı olarak, Lipman'ın kendi yazmış olduğu hikayeler dışında şiir, senaryo, kısa film, resimler ve resimli kitaplar gibi farklı materyallere de başvurmaktadır (Gorard vd., 2015: 5). Projede SAPERE'nin uyguladığı P4C oturumu 10 başlıkta toplanmıştır. Bu başlıklar belirtilmeden önce, sınıf içerisinde yapılması gereken bazı kurallar verilmiştir²⁵.

Toplulukta diyalog içerisinde “ben, sen” gibi kişiye yönelik seslenmeler yerine “biz” kullanmak topluluğu daha çok birbirine bağlayacaktır. “Birisi konuşurken dikkatle onu dinlemeliyiz.”, “Herkesin konuşabilmesi için fırsat veriyoruz.”, “Söylediklerimizin nedenleri de sunarız.” gibi temel kurallardan bahsederken aynı zamanda, katılımcılarında kendi kurallarını oluşturabileceklerine ve üzerine tartışabileceklerine dair ön bilgiler sunulur. Topluluk bunları, iş birliği ile yapmalıdır. Bunu yaparken de birbirlerini dinlemeleri ve saygı göstermeleri önemlidir. Topluluk içerisinde, diyaloglara dahil olmakta çekimser davranacak insanlar olabilir. Onların cesaretlendirilmesi gerekir fakat asla zorlanılmamalıdır. Konuşmak için hazır olmadıkları taktirde “pas geçme” hakları vardır. Topluluk konuları takip etmeli, kendini düzeltebilmeli, sorunların üstesinden gelebilir olmalıdır. Topluluğun hem yöneme hem de birbirlerine alışması, becerilerinin gelişmesi, sorgulama esnasında iyi bir şekilde düşünebilmesi aylar hatta yıllar sürebilir. Bu yüzden “kademeli ilerleme” hedeflenmelidir. Toplulukla beraber nelerin iyi olduğu veya nelerin daha iyi olabileceği hakkında değerlendirmeler yapılmalıdır.

Projede uygulanan P4C oturumunun nasıl yapıldığı SAPERE'nin kılavuzundan hareketle özetlenebilir (Gorard vd., 2015: 10-12). Aşağıda verilen aşamaların tek bir oturumda yapılması gerekmemektedir. Kısıtlı zamandan dolayı farklı oturumlara yayılabileceği söylenmektedir.

Öncelikle herkesin birbirini görebilmesi ve rahatça duyabilmesi için çember biçiminde bir oturma düzeni oluşturulur. Toplulukları oturuma alıştırmak için ısınma etkinlikleri yapılabilir (Gorard vd., 2015: 10). Topluluk hazır olduğunda, uyarıcı materyal olarak kısa öyküler, şiirler, resimler, resimli kitaplar, romanlardan pasajlar, kısa video klipler gibi birçok materyal sunulabilir. Materyaller üzerinde topluluğun düşünebilmesi için bir dakika “düşünme süresi” verilir. Düşünme süresi içinde katılımcıların dikkatlerini çeken konular ve anahtar kelimeler notlar halinde yazılır (Gorard vd., 2015: 11). Yeni başlamış çocuklarda veya küçük yaş gruplarında ilk sorular öğretmen tarafından paylaşılabılır. Fakat gelişmiş ve büyük yaş gruplarında sorulacak soruya katılımcılarla beraber karar verilir. Sorulacak soruya karar

²⁵How To Set Up and Manage a Community of Enquiry <https://archive.sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=289> (erişim tarihi: 10.03.2021)

verilmeden önce katılımcılar aralarında tartışma ve değerlendirme yapılabilir. Çeşitli oylama yöntemlerinden biri kullanılarak katılımcılar tarafından seçim yapılır. Çocukların yaşına ve P4C yapma deneyimlerinin düzeyine bağlı olarak öğretmen soruların seçimlerinde onlara yardımcı olabilir (Gorard vd., 2015: 11). Bu aşamadan sonra, tartışmayı başlatmak için öğretmen katılımcılardan soru hakkındaki görüşlerini dile getirmelerini ister. Buradaki önemli nokta herkesin konuşabilmesini sağlamaktır. Genel olarak yapının çerçevesini çizmek üzere, öğretmen muhakeme becerilerini destekleyecek, soru sormalarına motive edecek ve diyaloga katılmalarına teşvik edecek sorular yönlendirir (Gorard vd., 2015: 11). Bunu sağlayabilmek için öğretmen katılımcılardan karşı örnekler ve varsayımının nedeni gibi isteklerde bulunabilir. Katılımcıların cevaplarını düşünebilmeleri için sessizlik sağlanabilir veya diğer katılımcılarla konuşabilecekleri bir zaman tanınabilir (Gorard vd., 2015: 12). Fikir değişikliğine açık bir ortam olmalıdır. Son aşamada katılımcıların son sözleri alınarak bir değerlendirme yapılır. Bu değerlendirmede öğretmen katılımcılara, neyin iyi gittiğini, neyi geliştirebileceğini veya bundan sonraki oturumlarda nelerin yapılabileceğini sorarak onlardan, değerlendirme alır (Gorard vd., 2015: 12).

SAPERE'ye kayıtlı bir eğitmen olan Jason Buckley'nin araştırma topluluklarında kullanılmasına yönelik verdiği örnek etkinlik sunulmaktadır²⁶. Buckley, örneğinde Shakespeare'e ait II. Richard kitabından "Zamanımı boşa harcadım ve şimdi zaman beni boşa harcıyor." cümlesini alıntılamış ve öğretmenlerin öğrencilere yönelttiği "Kendi vaktini boşa harcıyorsun." cümlesini karşılaştırarak materyal olarak sunmuştur. Bu materyalden 10 farklı soru türetmiştir. Bu soruları "zaman" kavramı üstüne katılımcıları düşündürmek için oluşturmuştur.

1. Senin zamanın bir başkasının olabilir mi?
2. Vakit senin kendi vaktinse, boşa harcamakta senin midir?
3. Zamanı satın alabilir misin?
4. Hangi yönlerden zaman para gibidir hangi yönlerden öyle değildir?
5. Zamanın paradan daha çok benzediği başka bir şey var mıdır?
6. Eğer bir şeyden zevk alıyorsanız, bu onun zaman kaybı olamayacağı anlamına gelir mi?
7. Zamanı boşa harcamaktan zevk alıyorsanız, bu hala zaman kaybı mıdır?
8. Bir şeye zaman ayırdığında, ona karşı ilgi kazanır mısın?
9. Zaman kaybetmek için bir zaman var mıdır?

²⁶ [P4C: The Ethics of Time- The Philosophy Man](#) (erişim tarihi: 16.04.2021)

10. Zamanın beli²⁷ olsa bu ne olurdu?

Etkinlik örneğinde Buckley, ilk yedi sorunun cevaplandırılması için 3'er dakika, kalan son 3 soru için 1'er dakika harcanılması gerektiğini söyler. Son olarak “Zaman değiştiğinde, sende zamana göre değiştin mi?” sorusunun sorulmasını önerir. Buckley'nin örneğinde görüldüğü gibi soruların güçlü bir felsefi arka planı olarak zaman felsefesinin yapılabileceğini gösterir. Örnekte, günlük hayatta kullanılan bir cümlenin materyal olarak topluluğa yöneltilebileceği görülür.

SAPERE kuruluşu, Lipman'ın yönteminden hareketle kendi çizgisini daha çok yayılabilmek amaçlı çizmektedir. P4C kısaltmasının 4C'sinin açılımı da ilk olarak SAPERE'de görülmektedir²⁸. SAPERE'nin yönteminin diğer yöntemlerden farklı oluşu bunu bir kuruluş olarak yapmasıdır. SAPERE'nin bir kuruluş olması iyi eğitimler kapsamında etkili bir şekilde dünya genelinde yayılma sağlar. SAPERE yöntemi Lipman'ı takip eden yöntemlerden çok farklılık göstermemekle beraber diğer yöntemlerden farklı olarak değerlendirme sorularında iyi olanı yakalayabilme amacı gütmektedir. Bu çıkarımlardan özetle topluluğa “Neyi daha iyi yapabiliriz?” sorusunun türevleri sorulmaktadır. SAPERE daha çok eğitimci eğiterek yaygınlaşmayı amaçlamaktadır. Dünya genelinde P4C alanındaki yaygınlaşmada SAPERE ve beraber çalıştıkları ICPIK'in önemi fazladır. SAPERE, günümüzde hala aktif şekilde faaliyetlerine devam etmektedir.

²⁷ İng. Waist.

²⁸ [About P4C \(sapere.org.uk\)](http://sapere.org.uk) (erişim tarihi: 16.10.2020)

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

SOKRATİK DİYALOG TEKNİĞİNDEN HAREKETLE GELİŞTİRİLEN YÖNTEMLER

3.1 Nelson- Heckmann Sokratik Metodu

Almanya’da Leonard Nelson, Neo-Kantçı bir filozof olup Kant’ın eleştirel felsefesiyle Platon’un diyaloglarından hareketle “*diyalojik*” ve “*aporetik*” söylem ile düşünmeye teşvik eden ve 1922’de sunduğu bir derse dayanan, 1929 tarihli “Sokratik Yöntem” adlı makalesinden sonra gelişme göstermiştir. Yöntemin ortaya çıkışı “meta-felsefenin” de gelişimi için önemli bir adım olmuştur (Hanna, 2020: 6). Yöntemin en dikkat çekici özelliklerinden birisi “geriye soyutlama” tekniğidir (Farmer, 2018: 5). Nelson’un Sokratik diyalektiği felsefe öğretiminde gerekli görmesinin nedeni, felsefenin eleştirel doğasına olan inancında yatmaktadır. Kant’ı takip eden Nelson, düşünmenin deneyimlerin yapılandırılmasıyla mümkün olacağını söyler. Kant’a göre “insan zihnin gerçek ya da kesin bilgiye ulaşmadan veya muktedir olmadan önce deneyime, ampirik delillere ihtiyaç duyar” (Cevizci, 2015: 397). Nelson, tümevarımla bilinebilenlerin sadece dış dünya ile sınırlanamayacağını, bunun iç dünyada da mümkün olacağını söyler. Hakikatin, içsel olduğunu günlük deneyimlerin kavramsal ön varsayımları içeriyor olmasında, deneyimlerin “geriye doğru soyutlama” yöntemiyle elde edileceğinden bahseder. Bu şekilde hakikat, bir iç gözlem ve kişinin kendi deneyimlerinin incelenmesiyle “psikolojik olgu” olarak ortaya çıkmaktadır (Nelson’dan akt. Vansieleghem ve Kennedy, 2011: 173). Nelson’un metodunda kişinin bireysel deneyimlerinin iyi bir şekilde analizinin yapılması, incelenmesi, sorgulanması ve buna ek olarak geriye soyutlama yönteminin kullanılması bu bağlantılar sayesinde de hakikate ulaşılabilirliğini söyler.

Nelson, felsefi hakikatlerin deneyim yoluyla “keşfederek” ve “bularak” doğrudan anlaşılabilir olmasını sağlayabilmek üzere “Sokratik Yöntemi” geliştirmiştir (Farmer, 2018: 7). Yönteminde *Sokratik Diyalog* ve *geriye soyutlama yöntemi*ni birleştirmiştir. Nelson, insanların yargılarını, değerlerini temelsiz ve belirsiz bir biçimde farkına varmadan oluşturduğunu ve onları kendilerine ait hale getirebilmeleri için geriye soyutlama yönteminin kullanılması gerektiğini söyler (Farmer, 2018: 8). Nelson, deney yargılarının aynı olduğunu ve olanaklarının sorgulanması gerektiğini bu sayede tikel yargıların temeli olan genel önermelerin bulunabileceğini söyler. Yargılara ait kabul edilmiş olan, analiz edilerek ait oldukları ön varsayımlarına geri dönülebileceğine işaret eder (Nelson’dan akt. McCall, 2017: 95). Geriye soyutlama tekniğiyle, yeni bir bilgi oluşturmada yargıların neden oluştuğuna dair nedenlerin araştırılması sağlanır. Kişilerin hakikati bulması, ortak bir akılda yatar. Nelson’a göre, hakikat

herkes için geçerli olandır. Bu nedenle geriye soyutlama tekniğinde herkesin ortak bir yargıya ulaşması gerektiğini ve bu sağlanılmadığı takdirde birisinin bile farklı bir argüman sunması hakikate ulaşılmadığını gösterir (McCall, 2017: 95-96).

Nelson yöntemini geliştirirken Sokrates'in diyalog tekniğinden farklı bir işleyiş gözetmiştir. Metodunu oluştururken yararlandığı Sokrates'in diyaloglarına aynı zamanda da bazı eleştirilerde bulunmuştur. Sokrates'in diyaloglarında, genel olarak konuşan bir Sokrates vardır ve karşısındaki kişi onun düşüncelerini onaylar durumdadır. Sokrates, karşısındaki kişiye sorduğu sorularla o kişinin düşüncelerini ortaya çıkartmaya çalışır. Fakat sormuş olduğu bazı sorular “evet veya hayır” şeklinde cevaplanan sorulardan oluşur. Nelson'un yönteminde bunun tersine karşısındaki kişinin daha çok düşünüp, konuşması teşvik edilir. Odak noktası Sokrates'in diyaloglarındaki gibi Sokrates'in kendisi değil, katılımcıların kendileridir. Nelson'ın önemle üzerinde durduğu nokta ise felsefenin felsefe yaparak öğretilbilir olduğu yönündedir. “Bir kemancıya, nasıl keman çalabileceği sorulduğunda, sanatından bir şeyler sergileyebilir ancak kemana nasıl başlanacağını açıklayamaz. Sokratik yöntem de felsefe öğretme sanatı değildir, felsefe yapma sanatıdır; filozofları öğretmek değildir, öğrencileri filozof yapma sanatıdır” (Nelson, 1922: 1). Nelson'a göre, Sokratik yöntem öğrencilerin düşünmek için cesaret etmelerini sağlamaktadır. Bu yöntemde öğretmenin diyalog içerisinde ders vermemesi ve açıkça bir soru sormaması gerekir. Öğrenciler tarafından gelen önerilerin derin zorluklar ve şüpheler uyandırması gerekir. Bu “aporetik” söylem ile öğrenciler kendilerini düşünmeye zorlayacaktır.

1927 yılında ölen Nelson'ın ardından öğrencisi Gustav Heckmann sokratik yöntemi devam ettirerek iki teknik geliştirmiştir (Farmer, 2018: 10). İlk olarak Nelson'ın diyaloglarda aradığı sentetik apriori yargılar, “şimdilik kanıtlanmış” yargılar halini alarak Neo-Kantçı bir görünüşten sıyrılmaya başlamıştır. Nelson katılımcıların “evrensel gerçekleri” bulabileceğini söyler fakat Heckmann bunun geçici gerçekler olduğunu savunur. İkinci olarak “meta-diyalog” tekniğini getirmesidir (Farmer, 2018: 10). Tartışma sırasında katılımcıların uygun görmediği, eksik olarak tanımladıkları bir anda meta-diyalog devreye girer. Meta-diyalogda, tartışma esnasında katılımcılardan birinin kolaylaştırıcılık yapmaya başlayarak tartışmadaki bir rahatsızlığın dile getirilmesi sağlanır. Katılımcılar arasında söylemlerin yanlış olduğuna dair bir fikir çıktığında, bunun nasıl düzeltilebileceği üzerinde konuşulur ve diyalogun ve katılımcıların analiziyle sorunun çözülmesi planlanır.

Nelson-Heckmann Sokratik yöntemi, en az altı en çok on kişi ile kolaylaştırıcı tarafından uygulanmaktadır (Altorf, 2019: 64). Yöntemin uygulanması uzun bir süreç

barındırır. En az 7-8 saat²⁹ olacak şekilde konuşulur (Farmer, 2018: 14). Tartışma boyunca yöntemde, diyaloglar katılımcıların daha önce kendi yaşamlarından deneyimler üzerine temellendirilir. Nelson-Heckmann yöntemi Farmer (2018: 15-18) ve Altorf (2019: 62-72) ile incelendiğinde yöntemin uygulanışı altı farklı aşamaya bölüldüğü görülür.

Yöntemin ilk aşaması, katılımcı bulmaktır. Bunu yaparken, katılmaları için insanlarda merak duygusu oluşturulmalıdır. Yöntem, sadece anlatılarak katılımcı çekmez. İnsanların yöntemi deneyimlemesi gerekir (Farmer, 2018: 15; Altorf, 2019: 62). Diyalog öncesinde katılımcılara kurallar, süreç ve işleyiş hakkında bilgiler verilmelidir. Diyalogu başlatmak için gereken soru hem kolaylaştırıcı hem de katılımcıların ortak sorusu ile belirlenebilir. Sorulacak ilk soru için katılımcıların hepsinin onayı gerekir. Katılımcıların sorulan soruyla ilgili “kişisel deneyiminin” olması gerekir (Farmer, 2018: 15-16). Burada uygun sorular, kişisel deneyimlerle cevaplandırılabilir ve eleştirel akıl yürütmeye teşvik edebilir olmalıdır. Örneğin, “Otoriteyi ne zaman kabul etmeliyiz?”, “Sanat nedir?”, “Adalet nedir?”, “Başkalarının eylemlerinden sorumlu muyuz?” gibi birçok soru türetilir (Farmer, 2018: 16). Bu ilk iki aşama katılımcılarla uzaktan da yapılabilir. Katılımcıların verilen sorular üzerine düşünmesi ve hayatlarıyla ilişkilendirebilmeleri gerekir. Bir sonraki aşamada katılımcılar yüz yüze gelerek soruya ilişkin yaşamlarından örneklerle deneyimlerini paylaşırlar (Farmer, 2018: 16). Deneyimlerin merkezde oluşu, Sokrates’in “sorgulanmamış hayat yaşamaya değmez” sözüne dayanmaktadır (Altorf, 2019: 64). Nelson’a göre deneyimler hakkında konuşuyor olmak varsayımları azaltacaktır (Altorf, 2019: 64). Dördüncü aşamada, deneyimlerden seçilen örneklerden birisi diyalogun o örnek üzerinden derinleşmesini gerektirir. Verilen örneğin tüm katılımcılara detaylarıyla, utanılmadan, olduğu gibi aktarılması gerekmektedir. Aynı şekilde grubu *felsefi araştırmaya* izin verecek bir deneyim olmalıdır (Altorf, 2019: 66). Topluluk geliştikçe katılımcılar arasındaki güven artar ve bu sayede kişisel deneyimler rahat bir şekilde paylaşılır (Heckmann vd.’dan akt. Farmer, 2018: 17). Beşinci bölümde diyalog; içerik diyalogu ve meta-diyalog olarak ikiye ayrılmaktadır. Kolaylaştırıcının diyalogun beşinci aşamasından itibaren diyalogu kayda alması gerekir. Sorular ve kavramlar herkesin göreceği bir biçimde yazılır. Buna ek olarak, katılımcıların da oturum sonrasında kendilerine ait akıllarında kalan yerlerin notlar halinde yazılması istenilir. Beşinci aşamada, geriye soyutlama süreci başlar (Boele ve Kessels’den akt. Farmer, 2018: 17). Diyalogun başlatılması için seçilen örnek analiz edilerek, örneği sunan kişi sorgulanır. Sadece örneği veren katılımcı değil aynı zamanda herkes sorgulamaya dahil olur. Çünkü araştırılan deneyim söylenildikten sonra herkesin empati yaparak o deneyimi kendi yaşıyormuşçasına araştırması gerekir (Altorf, 2019: 70-71). Bir

²⁹ İstenilen en az 8 saattir, günlere ve haftalara ayrılarak yapılmaktadır.

deneyim birçok farklı kişi tarafından farklı kombinasyonlarla denenmiş veya benzeri yaşanmıştır. Böyle olması yöntemin güçlü yanını ortaya çıkararak bir deneyimde farklı yorumların birleşmesini öngörür. Sokratik diyalog “nadiren” tam fikir birliği ile sonuçlansa da katılımcılar yol boyunca küçük fikir birliği noktaları bulabilirler (Altorf, 2019: 71). Son aşamada, diyalog özetlenerek bir değerlendirme yapılır³⁰. Diyaloğu başlatan sorunun genel cevabı belirlenir ve verilen örneklerle ne kadar ilişkili olduğu hakkında soyutlamanın sonuçları değerlendirilir (Farmer, 2018: 18) Değerlendirme ile sorulan ana sorunun üzerinde ortak bir yargıya varılması beklenir.

“[“Zihnin genişlemesi”], “kararımızı başkalarının gerçek yargılarından ziyade mümkün olanlarla karşılaştırarak ve kendimizi başka birinin yerine koyarak” gerçekleştirilir. Bunu mümkün kılan yetiye hayal gücü denir. ...Geniş bir zihniyetle düşünmek, kişinin hayal gücünü ziyarete gitmek için eğitmesi demektir” (Arendt’ten akt. Altorf, 2019: 70).

Yöntemin son aşamasında katılımcılar ön yargıları da kenara bırakmış, eleştirel düşünen açık bir zihinle devam ederler. Eğer ortak bir yargıya varılmamışsa alt sorular sorulmalıdır. Farmer’ın örneğine göre alt sorular, “Sanat nedir?” sorusunda anlaşılmamışsa eğer, bir alt soru üzerinde hemfikir olabilirler, “Sanat neden önemlidir?” veya “İnsan neden sanat üretir?” gibi alt sorular sorulabilir (Farmer, 2018: 18). Diyaloğu bitirirken analiz, değerlendirme yapmak üzere “meta-diyalog” tamamlanır (Farmer, 2018: 18). Diyalog, katılımcıların iş birliği içerisinde deneyimlerini birbirleriyle paylaştıkları bir keşif ile ilerlemektedir. Genelde diyaloğun bir sonu olmaz, devamında da katılımcıların hala düşündüğü ve araştırdığı durumlar devam eder (Altorf, 2019: 71).

Nelson- Heckmann Sokratik yöntemi Sokrates’in diyalog tekniğinden hareketle ortaya çıkartılan bir yöntem olsa da diyaloglardan önemli bir farkı vardır. Bu fark grubun “ortak yargılar” bulmaya çalışmasıdır. Yöntemde katılımcılar birbirlerinin ebesi olarak hareket ederek sorgulayan kişiler topluluk içerisinde herkes olur. Kolaylaştırıcı diyaloğun içeriğine katkıda bulunmaz ve bu açıdan farklılık gösterir. Müdahaleler yoluyla, katılımcılara araştırmalarında yardımcı olmaktadır.

Nelson- Heckmann Sokratik yöntemi, çocuklarla felsefe etkinliklerinden farklı olarak tartışmanın “deneyimler” etrafında yapılması gerektiğini söyler. Nelson, deneyimlerin yargıları oluşturduğunu, bunların ilk nedenlerinin tartışılarak bulunması gerektiğini bu sayede de hakikate ulaşılabilirliğini dile getirir. Bunu yapabilmenin de geriye soyutlama tekniği ile olabileceğine işaret eder. “Bir diyalog, bireysel katılımcıların somut deneyim üzerinde

³⁰ Zaman yeterse, geriye soyutlama kanıtlanmak üzere, uygulamaya geçirilir.

düşünme yoluyla genel iç görüler kazanmalarına yardımcı olduğunda Sokratik'tir" (Heckmann'dan akt. Farmer, 2018: 18).

Nelson'ın öğrencisi olan Heckmann, topluluk içerisinde katılımcıların rahatsızlık duyduğu durumlarda meta-diyalog tekniğinin uygulanması gerektiğini öner sürer. Tekniğe göre, katılımcılardan birisi kolaylaştırıcı olarak sorunun üzerine konuşulmasında rehberlik eder. Nelson- Heckmann Sokratik Yöntemi, teorik açıdan felsefe yapabilmeyi güçlendirmektedir.

3.2 Sokratik Seminer Yöntemi

Sokratik Seminer Yöntemi, NCTE³¹ tarafından hazırlanan sınıfta tartışma teknikleri, iş birlikçi sorgulama, metin analizi uygulamalarında öğretmenlere yol göstermek amaçlı yazılan 14 makaleden oluşan koleksiyonda görülür (2002). Sokratik Seminer olarak adlandırılan bu yöntem, İngilizce öğretmenlerinin³² edebiyat içerikli konuları anlatmakta yardım aldığı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Yöntemde bulunan sorgulama teknikleriyle öğrencilerin anlama, yorumlama ve eleştirel düşünebilme becerilerinin geliştiği görülür. Bir metnin çeşitli sonuçlarına bakmak, anlam ve yorumlama için onu yakından okumak ve ardından bir forumda tartışmak öğrencilerin temel bilişsel ve sosyal becerilerini destekler. Bu tür becerileri geliştirirken eleştirel düşünmeyi ve analiz yapabilmeyi denerler. Israel'e göre bu yöntemin en iyi yanı, belirli bir metnin birçok dalını keşfetme biçiminde yatmaktadır (2002: 101). Fisher'a göre de bu türden etkinlikler "bilgi-işleme becerileri", "sorgulama becerileri", "akıl yürütme becerileri", "yaratıcı düşünme becerileri" ve "değerlendirme becerileri"ni geliştirir (2001: 4-5). Sokratik seminer, öğrenci odaklı olup öğrencilerin gelişimlerini desteklemeyi amaçlar.

Sokratik Seminer Yöntemi, John Dewey'in düşünceleri ile bağlantılı şekilde ilerler. Dewey'in çocuğun sınıftaki pasif yapısı, öğretmen ile kitapların ağırlıklı olması, müfredat ve yöntemin tek biçimliliği gibi konuları eleştirmesi bu metodun gelişmesinde ana etkenlerdir. Dewey, "çocuğun sorgulamalarının yönlendirilebileceği minyatür bir laboratuvara sahip olan" ideal bir okul modeli sunar (Holden, 2002: 17-18). Bu sayede çocuklar sürekli sorgulayarak, tartışarak, yaşayarak öğreneceklerdir. Yöntemin gelişmesinde etkilenilen bir diğer isim ise Vygotsky'dir. Ona göre, insanlar kendilerini başkalarıyla olan etkileşimleri sayesinde tanırlar. Aynı şekilde Piaget'de de benzer bir anlatım görülür. Aktif öğrenme sürecinin, çocukların sosyalleşerek birbirleriyle iletişimleri sonucunda gerçekleştiğini söyler (Holden, 2002: 19). Bu türden bir anlayış, çocuğun diyalog ortamı içerisinde, başkalarının da görüşleri çerçevesinde

³¹ İng. National Council of Teachers of English

³² Türkçe öğretmenlerinin veya diğer ders branş öğretmenlerinin yaptırdığı metin okuma ve analiz etme etkinliğine benzetilebilir. En büyük farkları ise Sokratik Seminer yönteminde felsefi sorular ve Sokratik sorular kullanılıyor olmasıdır.

kendini bulmasını destekler. İş birliğine dayalı bir öğrenme modeli olan Sokratik Seminer yönteminde öğretmen çocuklara rehberlik ederek “edebiyat çemberleri veya soru çemberleri” şeklinde bir işleyiş modeli sunar (Holden, 2002: 19). Holden, bu yöntemin yetmiş beş farklı okulda denendiğini, Sokratik Seminer yöntemiyle tartışarak öğrencilerin eleştirel düşünme, okuma ve yazma becerilerinin geliştiğini dile getirir. Holden, bu yöntemi “Cevaplar bulununca değil, sorular soruldukça düşünceler serpilir” sözüyle özetler. Öğrencilerin sorularına ve iş birliğine değer verilir, risk almak teşvik edilir, öğretmenin aracılık ettiği ve kolaylaştırdığı gruplar halinde çalışılır ve öğrenciler kendi öğrenimleri için sorumluluk alırlar (Holden, 2002: 22-23). Risk almaktan kasıt yeni düşünceleri ortaya çıkartabilmekten geçer.

Sokratik Seminer yöntemi, sınıf için uygulaması zor bir yöntem gibi düşünülebilir. Sınıfın ve liderin yönetime alışmasına zaman tanınması gerekir. Süreç içerisinde kendini düzeltebilme becerisinin kullanılması beklenir. Öğrenciler ve öğretmenler değişime izin verip geliştikçe yapılan seminerlerde gelişecektir. Edebi metinler üzerinde düşünme etkinlikleri felsefece düşünmeyi geliştirmek amaçlı yapılmaktadır. Felsefi soruların sorulduğu, fikirlerin özgürce ifade edildiği ve tek bir doğrunun olmayacağını gösterdikleri bir ortamda yapılmaktadır.

Israel, Sokratik Seminer’lerin nasıl yapılacağına dair şu bilgileri sunmaktadır (2002: 89-90): Sınıfın düzeni çok önemlidir. Öğrencilerin rahat bir şekilde birbirlerini görebileceği daire veya dikdörtgen düzeninin oluşturulması gerekir (Israel, 2002: 98). Lider (öğretmen), aynı şekilde bu düzenin içerisinde olmalıdır. Öğrenciler, konuşurken öğretmen odaklı olmadan birbirlerine bakabilmeliler. Konuşan birisi varsa göz teması kurulmalıdır. Aynı zamanda konuşmak için el kaldırmak yerine konuşma sıralarını beklerler (Plumb ve Ludy, 2002: 162). Öğrenciler birbirlerine isimleriyle hitap ederler. “Sanıyorum.”, “Katılıyorum.”, “Katılmıyorum.” gibi ifadeler kullanırlar (Plumb ve Ludy, 2002: 162). Gidişatın bu şekilde olması öğrencilerin akranlarına karşı saygılı olmayı öğrenmesi için önemlidir. Sokratik seminere başlamak için, Lider güçlü bir seminer materyali (resim, şiir, kısa öykü, masal, film vb.) seçmelidir (Israel, 2002: 89). Bunların kullanılması tartışmaların temelini oluşturur. Materyaller sunulduktan sonra lider öğrencilere açık uçlu sorular yöneltir (Israel, 2002: 90). Burada önemli olan bir nokta, eğer öğrenciler daha önceden metne dair hiçbir bilgileri olmaksızın bunu yapacaklarsa, önceden onlara metne alışabilmeleri için farklı materyaller sunulmalıdır. Metinle bağdaştırılabilir bir resim veya bir resim inceletilecekse onu anlatan bir metin sunulabilir. Farklı materyallerle gidilecek noktanın bağlantılarını kurabilmek önemlidir ve bağlamdan uzaklaşmaması gerekir. Materyaller arasındaki karşılaştırmalar, kaçınılmaz olarak farklı sentezlere yol açar. Bu da birden çok bakış açısının gelişimini destekler. Tartışma

sırasında öğrenciler başkalarını dinler ve dinledikleri düşünceler üzerine kendi fikirlerini sunarlar. Bu da iş birliği içerisinde sorgulamayı öğretmektedir. Metinleri incelerken, öğrenciler farklı birçok yorumun da olabileceğini keşfederek yorumların dayanaklarını öğrenmek isteyeceklerdir. Bu tür bir seminer etkinliğinde, soru sormak önemlidir. Hem öğrenciler hem de lider risk almak için teşvik edilmelidir. Hata yapmaktan korkulmaması gerekir, yanlış olan şey kabul edilebilirdir (Israel, 2002: 90).

Sokratik Seminer’e katılan katılımcılar için on bir maddeden oluşan bir yönerge listesi hazırlanmıştır (Plumb ve Ludy, 2002: 167):

1. Tartışma sırasında gerektiğinde metne bakın. Seminer, hafıza testi değildir. “Bir konuyu öğrenmiyorsunuz.” Fikirleri ve sorunları anlamayı hedefliyorsunuz.
2. Katkıda bulunmanız istenildiğinde “geçmek” isteyebilirsiniz, ancak grup içerisinde kronik sessizlik oluştuğunda bu tüm gruba zarar verir.
3. Kendinizi hazır hissetmiyorsanız, katılmak zorunda değilsiniz.
4. Kafanız karıştığında, açıklama isteyebilirsiniz.
5. Konuya sadık kalın; geri gelmek istediğiniz fikirler hakkında notlar alın.
6. Elinizi kaldırmayın; sadece sıranızı bekleyin.
7. Herkesin sizi duyabilmesi için konuşun.
8. Dikkatlice dinleyin.
9. Sadece öğretmenle değil, birbirinizle de konuşun.
10. Semineri bilmeseniz veya kabul etmeseniz bile seminerden siz sorumlusunuz.
11. Kendinizi değerlendirin.

Bir liderin dikkat etmesi gereken bazı kriterler vardır (Israel, 2002: 98-102). Lider, öğrenciler gibi dairenin içerisinde bulunmalıdır. Yani hem onlarla eşit olacaktır hem de tartışmaya katılıyor izlenimi verecektir. Öğretmenin asıl yapması gereken, en az müdahale ile öğrencilerin özgür ve rahat bir biçimde fikirlerini söylemelerini sağlamaktır.

Sokratik seminer başlamadan önce, lider gitmesi gereken yolu çizmelidir. Bağlamdan uzaklaşmadan belirlenen kavrama ya da probleme gitmesi gerekir (Israel, 2002: 99). Eğer, adalet kavramı çerçevesinde konuşmak istiyorsa o kavram etrafında durmalıdır. Bağlamdan uzaklaşılması, materyalin de etkisiz kalacağını gösterir. Öğrencileri ve tartışmayı sürekli takip etmesi gerekir. Soru sorulacak yerde doğru zamanda soru sormak, tartışmayı istenilen noktaya götüren bir konumda olmalıdır. Öğrencilerden gelen yanıtlar liderin hoşuna gitmeyebilir. Fakat, böyle bir durumda sessiz kalmalıdır ve sınıfta oluşan diyalogları takip etmelidir. Eğer

sınıftakiler bu duruma tepki vermezse lider onlara o konu hakkında bir soru yöneltebilir (Israel, 2002: 99). Tartışma içinde öğrenciler tartışmanın bağlamından uzak noktalara gidebilir. Bu gayet doğaldır. Farklı noktalara gitmek tartışmayı daha anlamlı kılabilir. Örneğin adalet kavramı minvalinde eşitlik, adillik gibi kavramlarda tartışılabilir. Fakat eğer gidilmek istenilen bağlamın dışında kalınırsa öğrenciler asıl bağlama geri çekilmelidir (Israel, 2002: 100). Gruplarda sürekli sohbete hâkim olmak isteyen öğrenciler olacaktır (Israel, 2002: 99). Bu gibi durumlarda öğrenciyle özel olarak konuşarak bu davranışını gelecekte biraz daha aza indirmesi gerektiği söylenebilir. Örneğin, “Fikirlerin çok değerli, güzel bir katılım sağlıyorsunuz fakat bir dahaki sefere arkadaşlarının da katılımına öncelik göstersek sence nasıl olur?” gibi bir konuşma yapılmalıdır. Eğer öğrenci buna devam ediyorsa, ona not alma görevi verilebilir. Ona bu görevi vermek, seminer içerisindeki tartışmaları daha dikkatli dinlemesini sağlayacaktır (Israel, 2002: 99).

Sokratik Seminer’de uygulamak üzere Elfie, Auden’in “*Beaux Arts Müzesi*” isimli şiirini uygulanabilir bir örnek şeklinde sunmuş ve aşağıdaki gibi bir sonuca ulaşmıştır (2002: 91): Öğrencileri şiire ısındırmak için başlamadan önce şiirin hikayesinin *Daedalus* ve *Ikarus* üzerine bir kukla gösterisi yapmıştır. Ardından Pieter Brueghel’in *Ikarus’un Düşüşü* (Bk. Görsel 3.1) resmini dağıtmıştır. Resmi ilk defa gören öğrencilerden resim hakkında yorum yapmalarını ve akabinde soru sormalarını istemiştir. Öğrencilerin resim hakkında yorum yapmaları için on dakika süre vermiştir. Öğrenciler, başlangıçta resimdeki kişilerin düşen birisine yardım etmemekte neden kayıtsız kaldıklarını tartışmışlardır. “Brueghel’in asıl amacı neydi? Ikarus neden güneşe bu kadar yakın uçuyordu? Baba bilinçsizce oğlunun ölümüne mi neden oldu? Gençlerin büyüklerine itaatsizlik ettiği bilinmiyor mu? Onun çok yüksekte uçmaması için uyardığında buna karşı geleceğini bilmiyor muydu?” gibi sorularla öğrenciler karakter, resim ve kendileri hakkında fikir ayrılıklarına düşmüştür (Israel, 2002: 91). Ertesi gün Auden’in şiiri okutulmuş:

“...

Breughel’in Ikarus’unda mesela, nasıl her şey

Bir felaketten yavaşça dönüşür, çiftçi fırtınyı ve ıssız çığlığı duyabilir

Ama bu onun için önemli bir kusur değildir, güneş parlar

Beyaz bacakların üzerinde yeşile çevrilir

Su ve pahalı zarif gemi harikulade bir şey görmelidir

Bir yerlere gidecek ve sakince yelken açacak,

Gökyüzünden düşen bir çocuğu” (Auden, 2010).

Şiiri okuyan öğrenciler, “Dünyadaki unutulmaz anları her zaman görmezden mi geliriz? Başkalarının trajedilerinin farkında olmayacak kadar materyalist, o kadar bencil miyiz? Yaşamının dünyevi görevleri, birkaçının tanrılara meydan okuma girişimleri kadar önemli midir?” sorularını sorarak varoluşsal bir tartışmaya doğru yoğunlaşmışlardır (Israel, 2002: 92).



Görsel 3.1 Pieter Brueghel Ikarus'un Düşüşü (1560)

Sokratik Seminer sonrasında bir değerlendirme bölümü olacaktır (bk. EK3). Bu değerlendirmelerde Lider’in tercihiine göre çalışma içerisinde aktif olan öğrenciler tam puan alırken sessiz olan öğrencilerin de katılım puanları düşürülebilir (Israel, 2002: 100). Ayda en az 2-3 seminer düzenlendikten sonra tutulan her çizelgeye bakılarak buna karar verilir. Her seminer sonunda öğrencilerden yazma ve öz değerlendirme (resimler, Venn diyagramı, çizelgeler, kolajlar veya anketler vb.) yapmaları istenilir. Bu sayede seminer için analiz ve sentez yapabilme becerileri gelişir.

Schmit, Sokratik Seminer sırasında edebi metinlere yönelik sorulabilecek soru türlerinin altı ana soruda birleştiğini ve sorular sorulduktan sonra alt soruların ana soruların varyasyonları olduğunu söylemektedir (2002: 106-108):

Tablo 3.1 Sokratik Seminer Soru Türleri Tablosu

Nedir? (Bilgi)	Bu ne zaman yazılmış? Metin içindeki hangi kavramlar önemli görünüyor ve bu kavramları nasıl tanımlayabiliriz? Metni kim anlatıyor?	Analiz
Ne hakkında? (Anlama)	Anlatıcının metnin konusu hakkında ne düşündüğünü düşünüyorsunuz?	

	Anlatıcının duygularını ifade eden kelimeler veya ifadeler nelerdir?	
Neye bağlı / neyle ilgili? (Uygulama)	Metnin türü nedir? Bu tür hakkındaki bilgimiz metne ilişkin beklentilerimizi nasıl şekillendiriyor? Bu metin ilk olarak kimin için yazılmıştır? Çağdaş okuyucuların dünya görüşüne nasıl uyuyor?	Sentez
Önemli bileşenleri nelerdir? (Analiz)	Nasıl yapılandırılır? Karakterler kimler ve nedenleri neler? Metin bir anlatıysa, eylemi ileriye taşıyan nedir?	
Ne anlama geliyor?	Metin ne anlama geliyor ve bu anlam hangi amaca hitap ediyor? Metin hakkında bildiklerimize dayanarak, bundan ne anlam çıkarabiliriz?	Değerlendirme
Değerlendirme	Hangi daha geniş bağlamlar veya niyetler metne anlam katabilir? Bu metinde hangi fikirler temsil edilir veya sembolize edilir? Metin hangi önemi ifade ediyor?	

Sokratik Seminer sorularında materyale bağlı soru tipleri olduğu görülür. Bu şekilde bir sıranın izlenmesi “(1) yeni ve karmaşık fikirlerin mümkün olan en iyi şekilde yapılandırılmasını sağlar ve (2) bu öğrencilerin kendi geleceklerinde üstlenecekleri herhangi bir araştırma için iyi bir eleştirel düşünme modeli oluşturur” (Schmit, 2002: 106). Soruların sırası önemlidir. İlk sorular daha somutken daha sonraki sorular daha soyut anlam taşır. Değerlendirmenin soruşturmanın başlarında sorulmaması gerekir. Öncelikle öğrenciler metni keşfeder, iyice anlamaları ve analiz etmeleri sağlanır. İkinci aşamada bu analizin derin bir düşünmesi yapılır. Yeni keşfedilen fikirler, önceki tartışmalardan veya deneyimlerden elde edilen fikirlerle karşılaştırılır. Üçüncü aşamada metnin genel olarak anlamlandırılması sağlanır. Aşamaların hepsi metni sindirerek anlamının yollarını göstermektedir. Sorular, metnin en iyi şekilde kritik edilebilmesini daha kolay hale getirmektedir. Öğrenciler de bu sayede iş birliği çerçevesinde anlama, yorumlama ve çıkarım yapma becerisine sahip olurlar. Soruşturma derinleşmeye gittiğinde ve öğrencilerin merakı arttığında bazı kavramlar, varsayımlar, argümanlar sınıfın anlaması için zorlaşacaktır. Bu tip durumlar için sorulması gereken bazı soru tipleri vardır. Bu sorular öğrencilerin seminer içerisinde kendilerini daha iyi bir şekilde ifade etmeleri için sorulur.

“Açıklama isterken: Bu dediğinde ne demek istiyorsun?

Varsayımı doğrulama: Bu dediğinde, ... varsayıyor gibisin. Seni doğru anlıyor muyum?

Kanıt nedenlerinin araştırılması: Bunu nasıl anlarsınız?

Bakış açıları hakkında sorular: Bunun alternatifi nedir?

Çıkarımların ve sonuçların araştırılması: Söylediğinin ne gibi bir etkisi olur?

Sorunun sorgulanması: Bu soru neden önemli olabilir?” (Plumb ve Ludy, 2002: 162).

Sorular, Fisher’ın üzerinde durduğu sokratik soruların bir benzeridir. Bu tür soruları sormak öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerini sağlar. Ortaya attıkları varsayımların temellendirilmesinde yol gösterir. Sokratik sorular Fisher’a göre, “Sokratik sorular; işlenen ders ister tarih, ister görsel sanatlar, ister fen bilgisi olsun, her konuşmaya titizlik getiren türde sorulardır” (2013: 1). Bu tür soruların hayatın her alanında kullanılması gerektiğini vurgular:

“Bir tartışmayı; anekdotların, bilgi kırıntılarının ve desteksiz gözlemlerin plansızca değiş tokuş edildiği bir sohbet olmaktan uzaklaştırıp amaçlı ve yönü belli bir tartışmaya dönüştürürler. Nihai amaç bu soruların öğrencilerin kendi kendilerine sordukları içselleştirilmiş sorular haline gelmelerini sağlamaktır” (Fisher, 2013: 1).

Bunu sağlayabilmek “iyi soruların” sorulmasına bağlıdır. İyi soruların sorulması ardından iyi bir şekilde düşünebilmeyi getirir. Lipman yöntemini oluştururken okullarda verilen derslerin incelemesini yaparak belirli eleştiriler getirmişti. İncelemesine ek olarak, derslerde sorulacak soru tiplerinin değiştirilmesi önerilebilir. Bu soru tipleri sokratik sorular olarak ele alınırsa, araştırmaların da etkisiyle nitelikli ders içerikleri çıkartılır.

Plumb ve Ludy, Sokratik Seminerler için “Seminer Öncesi Değerlendirme” (EK1), “Seminer Yanıt Sayfası” (EK2) ve “Seminer Sonrası Değerlendirme” (EK3) şeklinde üç farklı değerlendirme formu sunarlar (2002: 163-168). Seminar öncesi değerlendirme formu, öğrencileri daha yakından tanımak için kısa bir değerlendirme içerir. Seminar öncesi değerlendirme, seminere ilk kez katılanların seminerin ne olduğunu tahmin etmeleri için kullanılır. Seminar yanıt sayfası formu, seminer içerisinde diyalogların gidişatına yönelik deneyimleri değerlendirir. Değerlendirme formları, seminerin öncesinden sonrasına kadar seminer üzerine düşünmek için ideal soruları oluşturmaktadır. Değerlendirmelerde soruların ardından gelen “Neden?” sorusu, verilen cevabın temellendirilmesinde yardımcı olacaktır. Seminar sonrası değerlendirme formu hem topluluğun kendisini hem de yöntemi inceleyebilmeleri, araştırabilmeleri için olanak sağlar.

Sokratik Seminar yöntemi, öğretmenler tarafından öğrencilerin materyalleri daha iyi anlamaları, yorumlamaları ve değerlendirmeleri göz önünde tutularak geliştirilmiş. Verilen soru tipleri eleştirel düşünmeyi destekler, sorgulamayı geliştirir, varsayımların temellendirilmesine

olanak sağlar. Soruların da kategorize edilerek sorulması gerekir. Her sorunun sorulabilmesi için bir zamanı vardır. Bu sorular Sokratik Sorular olarak düzenlenir. Sokratik sorular okullarda etkin bir şekilde kullanıldığı takdirde nitelikli ders içerikleri ile karşılaşma olanağı sağlar. Düşünme, sorgulama, analiz etme becerilerinin gelişimi hayatın her anında gerekli olmalıdır. Öğrencilerin etkin bir şekilde bilişsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi sağlanmalıdır.

Sokratik Seminer yönteminde uygulanan üç farklı değerlendirme formu vardır. Değerlendirme formları hem topluluğu hem de lideri geliştiren araçlardır. Neyin daha iyi olabileceği bu sayede fark edilir. Topluluklar değiştikçe farklılıklar görülse de ortak hata fark edildiğinde bunlar düzeltilebilir hale gelir. Sokratik Seminer yöntemi, sokratik soruları ve değerlendirme formları bakımından felsefe yapabilmeyi okullara yayma amacı gütmektedir. Verilen ders ne olursa olsun, sorular sayesinde nitelikli bir öğrenme ve gelişim fark edilir.

3.3 Oscar Brenifier'in Sokratik Metodu

Oscar Brenifier, Fransa'da uzun yıllardır “felsefi uygulama” alanında çalışmakta olup çocuklar ve yetişkinlerle felsefe atölyeleri, felsefe kafeleri, felsefe danışmanlığı vb. gibi farklı birçok etkinlikler yapmaktadır. Atölyeleri yaygınlaştırmak ve filozoflar yetiştirmek amacıyla Felsefi Uygulamalar Enstitüsü'nü³³ kurmuştur. Enstitü sayesinde okullar, medya merkezleri, yaşlı evleri, hapishaneler, sosyal merkezler, firmalar vb. gibi birçok farklı kesime ulaşmıştır³⁴. Brenifier, küçük yaşlardan itibaren çocuklarla felsefenin yapılması gerektiğini ve yetişkinlerle yapılan felsefenin de bundan ayrı olmaması gerektiğini savunmaktadır³⁵. Brenifier ile felsefe yapmanın çok geniş kesimlere hitap edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılır. Brenifier'e göre felsefe, insanın kendi benliğini tanıması için etkilidir. Çocukların yapabileceği gibi yetişkinlerinde yapabileceğini hatta yapması gerektiğinin de faydalı olacağını söyler. İnsanların kendini tanıyabilmesi, varoluşunu anlamlandırabilmesi, değerlerini fark edebilmesi ve birçok farklı nedenin anlaşılmasının felsefe yoluyla kolaylaştırılacağını söyler. Brenifier'a göre felsefe, özgür bir düşünme alanı olarak görülüyorsa, bundan toplumun tüm kesimleri faydalanmalıdır. Brenifier, *felsefe atölyelerine* dikkat çekerek daha iyi bir biçimde felsefe yapılabilmesinin bu atölyelere bağlı olduğunu söyler. Atölyelerin de yaygınlaşmasını önerir. Toplumun farklı kesimlerinin de felsefeye ihtiyacı vardır. Örneğin; sorunlu gençler, emekliler, evsizler, gecekondü sahipleri gibi toplumda genellikle görülmeyen kısımlar örnek verilmektedir (Brenifier, 2007: 186-188). Felsefe sadece eğitim alabilen, imkânı olan insanların

³³ İng. Institute of Philosophical Practices

³⁴ [Institute of Philosophical Practices – Oscar Brenifier, philosophy practitioner \(pratiques-philosophiques.fr\)](http://instituteofphilosophicalpractices.fr) (erişim tarihi: 17.05.2021)

³⁵ [Philosophy with children – Institute of Philosophical Practices \(pratiques-philosophiques.fr\)](http://instituteofphilosophicalpractices.fr) (erişim tarihi: 17.05.2021)

erişebileceği bir alan olmaktan çıkmalıdır. Felsefeye erişimi olmayan insanlara yol gösterilmeli, onlara da felsefe yapabilme imkânı verilmelidir. Böyle bir etkinliğin de iki sonucu olduğunu söyler. Birincisi, resmileştirmenin amacı olan yapıyı sağlar; insanlara, her bireyin yapabileceği en geniş ölçüde, kendilerini düşüncelerinin karmaşasında bir kez daha bulmalarını, farkına varmalarını, ayırt etmelerini, değerlendirmelerini ve araştırmalarını sağlar. İkincisi, bu etkinlik, daha ayrıntılı düşünmeyi, geri adım atmayı ve düşünceleri eyleme dönüştürmeyi mümkün kıldığı için *benlik saygısını* artırarak kişiler arası alışverişi ve konuşma ritüelleri aracılığıyla düşüncelerin paylaşımını kolaylaştırmaktadır (Brenifier, 2007: 170). İmkanlar doğrultusunda felsefenin sadece üniversitelere ait olmadığını, herkesin yapabileceği bir şekle bürünebileceğini göstermektedir. Brenifier atölyeler kadar, kurumsallaşmayı da önermektedir (2007: 180). Kurumsal bir faaliyet gösterebilme veya kurumlara yönelik felsefi etkinlikler yapılabileceğinin altını çizmektedir. Bu çalışmalar üç ana düzey olan bilişsel kapasite, kimlik ve sosyal ilişkiler çerçevesinde yapılmaktadır (Brenifier, 2007: 180-181). İlki, sahip olunan ve çokça maruz kalınan bilgi kirliliğine eleştirel şekilde bakılması ve analitik düzeyde gelişmesi yönünde sunduğu önermedir. İkincisi, felsefe ile uğraşan bireyler bağımsız ve aktif vatandaşlar olarak, günlük yaşamlarına anlam verebilen ve düşüncelerini akla dayandırabilen, düşünen varlıklar olarak kendilerini iyi veya kötü şekilde kavramış olmaları yönünde sunduğu önermedir. Üçüncüsü, insanların başkalarıyla diyalog kurmayı sadece kendine ait çevresiyle kısıtlı kalmaktansa kolektif olmalarına yönelik gösterdiği önermesidir. Her şeyden önce de felsefenin “farkındalığı” arttırmasını sağladığını söyler.

Brenifier’in gözlemlerine göre, eğitimde direkt bilgi verilmek yerine diyalog üzerinden analiz yaptırılması ön plana çıkarılmalıdır. Bu nedenle de felsefeye yönelimin arttığını ve bu yönelimin altında yatan nedenlerin de incelenmesi gerektiğini söylemektedir. Ona göre bu nedenler; kültürel, varoluşsal, manevi, terapatik, politik, sosyal ve entelektüellik şeklinde yedi kategoride incelenmiştir (Brenifier, 2007: 155-160). Bu incelemeye bakıldığında, yedi farklı konu gibi görünüyor olsalar da birbirleriyle ayrılmaz bir bütün oluşturdukları görülür. Kültürlenme taleplerine bakıldığında, kendi özsaygısını yeniden kazanmak isteyen evinde oturmakta olan veya boş zamanını değerlendirmek isteyenler ve üniversiteden sonra kendini geliştirmeyi bırakmayan insanlardan oluşur (Brenifier, 2007: 155). İnsanlar bir süre sonra kişisel varoluşlarını sorgulamaya, hayatın bu kadar basit olmadığını düşünmeye ve nedenleri merak etmeye başlarlar. Daha çok “kişisel gelişim”i destekleyecek cevaplar aranmaktadır ((Brenifier, 2007: 156). Maneviyat duygusu, felsefenin din ile ilgili olduğu düşüncesinden gelmektedir. İnsan ve ilahi varlıklar arasındaki karşıtlığın üstesinden gelmek için “tanrıyı kişileştirmek ve insanı tanrılaştırmak” amacıyla felsefeden yardım alınmaktadır (Brenifier,

2007: 156). Tüm bunların aşılammaması sonucunda insanlar tek başına bu işi çözemediklerinde terapi için felsefeye başvururlar. Felsefe ile iç içe olmaya başlayanlar bir süre sonra sorunların “çözüldüğünü” düşünürken bazıları hala aynı noktada kalmaya devam edecektir (Brenifier, 2007: 157). Nasıl ki felsefeyi “din” aracısı olarak görenler varsa aynı şekilde “politik” amaçla görenler de pek fazladır. Politik birçok konuda insanlar fikirlerini paylaşmak ister. Bunu da pekâlâ filozofların yaptığı gibi yapıyor olmak “eyleme yol açmadığı” sürece özgür bir biçimde tartışmaktır (Brenifier, 2007: 158-159). Felsefenin bir grup halinde belirli bir yerde yapılıyor olması göz önüne alındığında, sosyal faydası da mümkündür. Bu tür etkinliklerin insanlar için entelektüel doyumları da bir hayli fazladır. Bu türden tartışmalar bir süre sonra “genel kültür” görüşünü ele alıyor olsa da Brenifier’in kullanılması gerektiğini söylediği bir yöntem vardır: Sokratik sorgulama yani maiotik yöntemdir (Brenifier, 2007: 160). Yöntem ile insanlar “düşünme hakkında düşünme”yi öğreneceklerdir. Sorunun derinlerine inmek, özenle onu incelemek, yukarıdaki kategorilere kendini emanet etmeden sistemli bir gidişatın gerekliliğini gerçekleştirmekle olur. Brenifier, bunun da en iyi şekilde “felsefe atölye”lerinde olacağını söylemektedir (2007: 163-164). Brenifier, yapmış olduğu denemeden sonra atölyelerin, akla ve başkalarına karşı saygı duymada başvurma önceliği sağlaması nedeniyle, bireye yüksek bir değer verildiğini, bireylerin oldukça anlaşılır bir şekilde arkadaşları ile önemli soruları cevaplamaya çalıştıklarını söyler (2007: 163).

Brenifier, atölyelerin kafelerdeki buluşmalardan ve konferanslardaki derslerden farklı olduğunu söylemektedir. Atölyelerde tartışmayı yürütecek bir uzman kişi olmalıdır. Fakat tartışma içerisinde sadece uzman kişi konuşmamalıdır. Herkes aktif bir şekilde katılımcı olmalı ve düşünceler üretmelidir. Brenifier’ın görüşleri bu tür atölyelerin hem yetişkinler için hem de çocuklar için uygulanabileceği yönündedir. Çocukların bu tür atölyeler için yetişkinler kadar istekli olmadığında işleyişi anladıktan sonra bu düşüncelerinin değişebileceğini ve atölyelerden zevk alabileceklerini söylemektedir. Daha çok ve farklı çocuklara ulaşabilmek için de eğlence merkezleri, tatil yerleri veya toplumda vakit geçirilen çoğu yerde “workshop” olarak düzenlenmesini söyler (Brenifier, 2007: 167). Aynı şekilde yetişkinler için iş yerlerinde felsefi atölyeler düzenlemenin farklı nedenleri olduğunu söylemektedir. Girişimin değerlerini formüle etmek, takım çalışmasını öğrenmek, eğlence için veya kişisel tavsiye vermek gibi özellikle etik değerlerin analiz edilip, tartışılması işyerinin verimliliği ve imajı açısından faydalı olacağından bahseder. Brenifier, felsefe etkinliklerinin desteklenmesi gerektiğini söyleyip yaygınlaşmanın da sağlanması için felsefe olimpiyatları, film tartışmaları, internet projeleri, felsefe günleri, iş yerlerinde ve hapisanelerde felsefe yapılmasını önerir (Brenifier, 2007: 183-193).

Uygulanabildiği taktirde hem toplumda farklı kişilere ulaşabilmeyi hem de saha açısından farklı bölgelere yayılabilmeyi sağlayacaktır.

Brenifier’e göre bu tür etkinlikler, “pratik ve felsefi” olanı bir araya getirir (2007: 174). İnsanların belirli bir durumu sorgulaması, araştırması, kendilerini ifade ediyor olması, karşılaştırma ve farklı yönlerden analizler yapıyor olması felsefi bir uğraş olarak nitelenir. En önemlisi de bunu kişinin yalnız yapmıyor olmasıdır. Sınıftaki dersler gibi monolog şeklinde bir etkinlik değildir. Etkin olan bir topluluk vardır. Herkes eşit bir şekilde düşüncelerini ve fikirlerini paylaşabilir. Topluluk demokratik bir prensiptedir. Bu da “yapılandırmacı” bir yaklaşım öne sürer. Fikirlerin doğru veya yanlış olduğuna dair bilgiler verilmez. Brenifier, topluluk ne kadar erken olursa olsun, “düşünüyorum” ifadesi yerine “düşünüyoruz” ifadesinin kullanılması gerektiğini söylemektedir (2007: 174-175).

Brenifier, felsefe uygulayıcılarının konumu ve özelliklerini vermektedir (2007: 170-172). Uygulayıcıya tartışma lideri, felsefe içerik sağlayıcısı, felsefi formun hakemi olarak farklı isimler verir. Liderin teori bilgisinin yanında pratik bilgisinin olması gerekir. Bu sağlanmadığında liderin kafa karışıklığı yüzünden, ideolojik, dedikodu içerikli, niteliksiz bir tartışmaya dönüşebilir. Buna izin verilmemelidir. Tartışma lideri, eşit bir şekilde insanlara yol gösterici olmalıdır. Tartışmada bir liderin olması insanların “öz farkındalığı”³⁶ sağlayabilmesi için yeterli olacaktır. Daha önce hiçbir felsefi bilgisi olmayan bir katılımcının da “filozof” olarak eğitilebilir olacağını söyler (Brenifier, 2007: 172). Brenifier, insanların filozof olabilmesi için ihtiyaçları olan tek şeyin eğitim olduğunu söylemektedir. Nitelikli ve özenli şekilde yapılan felsefece düşünme sorgulamaların insanların bu aşamaya ulaşabilmeleri için yeterli olduğunu söylemektedir. Aynı şekilde liderlik yapacak kişiye de teknikler kolaylıkla verilebilir. Liderin en önemli özelliği felsefi araçları iyi bir şekilde kullanıyor olmasıdır. Felsefi kavramlara ve konulara yetkin olmalıdır fakat bunları gün yüzüne çıkartmadan örtük bir şekilde işlemelidir. Bu bilgilerle kişisel sorunların çözülmesine yardımcı olur, soruları ve zorlukları da kolay bir biçimde yönlendirebilir. “Otoriterlik” ve “demagoji” bir felsefi pratiğin tuzağıdır (Brenifier, 2018: 102). Liderin özellikle bu iki uygulamadan kaçınması gerekir.

Metodun ana hatlarını Brenifier (2018: 94-98) ve Tozzi’den (2007: 34-35) yararlanarak şekillendirmek gerekecektir. Brenifier, metodunu uygularken amacı Sokrates gibi katılımcılara mantıklı eleştirel bir düşünüş gerçekleştirebilmeleri için sorular sorarak onlara rehberlik edip farklı kavramları yeniden dile getirip anlamaları için geliştirmeye çalışmaktadır (Tozzi, 2007: 34). Ortaya atılan belirli bir tezin, başka bir tezle savunulup tartışılması amaçlanmaktadır.

³⁶ Konuşmacıların uyması gereken kuralları olması gerekir. Konuşma sırası, bağlantılar kurabilme, soruların sorulabilmesi için gereklidir.

Tartışma sırasında bir konu netleştikten sonra lider öğrencilere ortak bir fikirde olup olmadıklarını sorar. Katılımcıların tamamı anlayana kadar ortaya atılan her bir itirazın yeniden ele alınması için birlikte çalışırlar. Ortaya çıkan fikirler şema açılarak metodik olarak tahtaya yazılıp takip edilir (Tozzi, 2007: 35). Aşamanın bu yönü, demokratik bir ortam sağlayıp katılımcılara da etkin olabilmeleri adına olanak sunar. Burada mesele ya bir fikir listesi oluşturma, doğru cevapları bulma ya da sadece sınıfı öğretime “dahil etme” meselesidir (Brenifier, 2018: 96). Lider belirli noktalara değinmek, bilgiler vermek veya bir şeyleri düzeltmek için müdahale edebilir. Liderin becerisi, tartışmanın ne denli derinleşeceğini belirler. Tartışma başlamadan önce liderin de kuralları başında söylüyor olması saygılı bir biçimde ve etkin dinliyor olmak tartışmanın nitelikli yürütülmesini sağlar (Brenifier, 2018: 97). Konuşurken, konuşma sırasının beklenilmesi veya dertleşip, günlük sohbet edebileceklerini düşündükleri bir ortam algısını ortadan kaldırmak gerekir. Bu yüzden bunu yapıyor olmak, topluluğun ne yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirir. Tabi ki, her şeyde olduğu gibi kurallar da tartışmaya uygun olmalıdır. Topluluk bir süre sonra kendi kurallarını koyabilme becerisine sahip olabilir.

Oscar Brenifier’in farklı problemleri ele aldığı kitaplarından birisi olan “*Sanat Nedir?*” (2015) incelendiğinde üç ana soru üzerinden “Sanatçı yaratmakta özgür müdür?”, “Hepimiz sanatçı mıyız?” ve “Sanat ne işe yarar?” sanat felsefesi tartışılır. Her soru ardından gelebilecek olağan cevapları barındırır: “Sanatçı yaratmakta özgür müdür?” sorusuna “Evet, çünkü hiçbir şey yapmamakta özgürdür.” cevabının gelebilmesi örneklenir (Brenifier ve Courgeon, 2015: 28). Cevabın ardından “Bir sanatçı yaratmadan yaşayabilir mi?”, “Sanatçılar yaşamak için çalışmak zorunda değil midir?”, “Hiçbir şey yapmayan sanatçı hala sanatçı mıdır?”, “Hiçbir şey yapmamak mümkün müdür?” alt soruları gelmektedir (Brenifier ve Courgeon, 2015: 28). Kitapta sokratik diyalog tekniğine uygun gelen cevaba zıt sorular veya cevabı düşündürtmeye yönelik sorular sorulmaktadır. Katılımcılardan gelen cevapların derinlemesine düşünülebilir olması amaçlanır.

Nelson- Heckmann metodu ile Brenifier’in metodunun benzerlik gösterildiği düşünülse de Brenifier, Sokratik Yöntem’de liderin felsefi bir görevin gözetmeni olduğunu belirtirken kendi ele aldığı metotta liderin öncelikle içerik üreticisi olduğunu söylemektedir (2007: 164). Sokratik tekniğin daha çok Brenifier’da olduğu gözlemlenir. Tartışma için bir konu ortaya atma, tartışmaya müdahale edebilme, özellikle de toplumun her kesimiyle felsefe yapabilme isteği bize bunu göstermektedir.

Oscar Brenifier yöntemini geliştirirken çocuklarla ve yetişkinlerle felsefe yapmanın inceliklerini sunmaktadır. Felsefe yapmanın sadece okullarda olmaması gerektiğini, her yerde

felsefe yapılabileceğini söylemektedir. Brenifier’ın bu tutumu farklı kesimlerde, felsefeye ulaşamayan, felsefeden uzak kişilerin de bu sayede felsefe yapabileceğine dair bir durum yaratır. Felsefenin okul dışında yapılabileceği düşüncesi ilk kez Brenifier’da görülür. *Atölye/workshop* kavramının ortaya çıkışıyla felsefe yapabilmek ulaşılması zor bir alan olmaktan çıkmıştır. Felsefeye ulaşmak kolay olsa da felsefi tartışmayı yürütecek olan kişinin iyi bir lider olması ve felsefe bilmesi gerekir.

Kişilerin felsefeye olan ihtiyaçlarının nedenlerini inceleyerek ve onları sunarak alanın neden bir ihtiyaç olduğu konusuna açıklık getirmektedir. Kültürel, manevi, sosyal, terapi amaçlı vb. birçok alanda felsefenin bir ihtiyaç olduğu konusu üzerinde durulur. Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefe yapmanın gerekliliği burada ortaya çıkmaktadır.

3.4. Türkiye’de Çocuklar için Felsefe

Çocuklar için Felsefe alanı Türkiye’de görülmeden önce, aynı bağlamda 1990’lı yıllarda felsefe eğitiminin önemine ve öğrencilerde eksik görülen becerilerin geliştirilmesine değinmek üzere “düşünme eğitimi” ve “değerler eğitimi” derslerinin eklenilmesi fikri ortaya atılmıştır (Kuçuradi, 2015:18). Ioanna Kuçuradi üniversite öğrencilerinin “bağlantı kurma, olan bağlantıları görme, bir önermenin mantıksal emplikasyonlarını görme, v.b.; doğru değerlendirme; değer ve değerler bilgisiyle eylemde bulunma; olan bitenlere ve yapılanlara insan hakları bilgisiyle bakabilme” becerilerinin eksik olduğunu fark etmesiyle çalışmalarına başlamıştır (2015: 19). Fakat bu iki dersin amacına uygun olması için iyi eğitilmiş felsefe öğretmenleri tarafından yapılması uygun görülmüş fakat bu probleme ilişkin sunulan önermeye gerekli destekler alınmamıştır. Düşünme eğitimi dersi ile felsefe arasındaki bağ güçlendirildikten sonra, erken yaşta çocuklara *felsefe ve mantık* eğitiminin verilmesi gerektiği sonucunda “düşünme eğitimi öteki adıyla, çocuklar için felsefe ciddi bir gereksinim olarak ortaya çıkmaktadır” (Çotuksöken, 2015: 37). Çocuklar için Felsefe çalışmaları 1992 yılında Nuran Direk’in Prof. Ann Sharp’tan eğitim alması ve Matthew Lipman’ın *Pixie* isimli kitabını çevirmesiyle başlamıştır³⁷. M. Lipman’ın da Amerika eğitim sisteminde ve öğrencilerde fark ettiği eksikliklerle beraber Türkiye’deki örneğinde aynı amaçta yol aldıkları görülür. Türkiye Felsefe Kurumu’nda, 1992 yılında “Çocuklar için Felsefe Birimi”nin kurulmasıyla alanda etkin bir şekilde ulusal ve uluslararası çalışmalar başlamıştır (Çotuksöken, 2015: 39).

Çocuklar için Felsefe alanının Türkiye’de gelişmesinde etkili bir isim olan Nuran Direk, Türkiye’ye alanı tanıtmak ve öğretmenlere yol göstermek üzere üç farklı yöntemle kitaplar

³⁷ [Çocuklar için Felsefe’yi Türkiye’ye Getiren İsim:Nuran Direk \(felsefegundem.com\)](http://felsefegundem.com) (erişim tarihi: 03.06.2021)

yazmıştır. Bu kitaplar yöntemiyle ilişkili olarak ilerlemektedir. Yönteminden ziyade yöntemleri denilmelidir. Yöntemlerini ilkökul, ortaokul ve lise olarak üç farklı düzeyde geliştirmiştir³⁸. N. Direk'in düzeylerine göre yazmış olduğu kitapları sırasıyla; (1) Lipman yönteminden hareketle belirli bir öykü seçerek, öyküye ait bir el kitabı olan *Küçük Prens Üzerine Düşünmek*, (2) günlük hayat deneyimlerinden hareketle bir çocuğun yaşadığı iç diyalogların anlatıldığı yöntem ile *Filozof Çocuk* ve *Bilgin Çocuk* kitaplarını, (3) çocuk edebiyatından örneklerle felsefi temaları ilişkilendirerek eleştirel düşünme yöntemlerine de uyarlayarak *Çocuklarla Felsefe* kitabını (Direk, 2015: 98), (4) lise düzeyi öğrencilerle uygulamak üzere *Gençlerle Felsefe* kitabını yazmıştır. Nuran Direk, Çocuklar için Felsefe'de metinlerin çok önemli olduğunu ve amacının “metinler aracılığıyla kavramları açıklamak” olduğunu dile getirir³⁹. Nuran Direk, Türkiye’de Türkçe dilindeki kaynaklardan edebi metinlerin felsefi alt yapılarının incelenerek çocuklarla felsefe yaparken kullanılacak materyalleri çeşitlendirmektedir. Bunun için okullarda Türkçe öğretmenleriyle çalışmalarında, öğretmenlerin belirlediği öyküleri felsefi bilgisiyle incelediğini dile getirir: “Ben kitabın içindeki özü ortaya çıkaran ve öğrencilerin de işin içine aktif olarak katılmasını sağlayan teknikleri kullanarak ders planları hazırlıyorum ve öğretmenlere bir gün boyunca seminer vererek nasıl uygulanacağını gösteriyorum⁴⁰.” Bu sayede çeşitli materyallerle iyi bir inceleme sonucunda felsefeye düşünülebilir olduğu görülmektedir. Direk'in, çocuklarla felsefe yapabilmek için “sınıfta öğretmen bunu nasıl işler” düşüncesiyle yol göstermeyi amaçladığı görülür (2015: 99).

Direk, çocuklarla felsefe yapacak kolaylaştırıcının sahip olması gereken bazı özelliklerinden şu şekilde bahseder:

“Hem iyi bir *felsefe bilgisi* hem de müthiş bir *yakalayıcı bir zekâ (avcılık)* gerektiriyor. Avcılık derken çocukların sözlerinde değerli olanı fark etmeyi kastediyorum. Bunun yanında toplu tartışmayı yönetme becerisi, psikolojik olarak çocuklarla empati kurma becerisi gerektiriyor. Aynı zamanda da *eleştirel düşünme yöntem ve tekniklerini* bilmek gerektiriyor”⁴¹.

Bu minvalde, yöntemin uygulanabilmesi son derece önem arz eder. Direk, uygulamaya başlamadan önce kolaylaştırıcının sınıfa aktarılması gereken prosedürlerin olduğundan bahseder. Katılımcıların fikirlerinin değerli olduğunu, sorgulama esnasında çekinmemeleri

³⁸ Nuran Direk ile Çocuklar için Felsefe üzerine görüşme, 31.05.2021, Nuran Direk'in Evi, Antalya.

³⁹ [Çocuklar için Felsefe'yi Türkiye'ye Getiren İsim:Nuran Direk \(felsefegundem.com\)](https://www.felsefegundem.com) (erişim tarihi: 03.06.2021)

⁴⁰ [Çocuklar için Felsefe'yi Türkiye'ye Getiren İsim:Nuran Direk \(felsefegundem.com\)](https://www.felsefegundem.com) (erişim tarihi: 03.06.2021)

⁴¹ [Çocuklar için Felsefe'yi Türkiye'ye Getiren İsim:Nuran Direk \(felsefegundem.com\)](https://www.felsefegundem.com) (erişim tarihi: 03.06.2021)

gerektiğini, sunulan fikirlere destek verilmesi gerektiğini, fikir değişikliğinin bir erdem olduğunu, soru sorup neden göstermelerini ve dikkatlice dinleyerek konuşmak için sıralarını beklemeleri gerektiği gibi prosedürler sunar⁴². Bunu veriyor olmak kolaylaştırıcının, öğretmenden farkını gösterir. Çocuklarla felsefe yaparken otoriter bir öğretmen fikrinin yıkılması gerekir. Bunu sağlayabilmek, öğrenciyi aktif olarak diyaloga dahil edebilmekten geçer. Fikirlere saygı duyulmasının, insanların yanılabılır olmasının normal olduğunu göstermek etkilidir. Tartışma sırasında öğrencilerin söylenilen bir varsayımı tekrar söylememeleri beklenir. Önceden bu bilgi verildiğinde, öğrenciler farklı argümanlar üretmeye gidecektir. Düşünce üzerine düşünebilme becerisi kazanacaklardır.

Nuran Direk yönteminde daha çok eleştirel düşünme becerisinin gelişimine özen göstermektedir. Eleştirel düşünme sayesinde öğrenciler düşüncelerinin nedenlerini araştıracaklardır. Öğrenciler eleştirel düşünmeyle beraber kendilerini geliştirebilme ve öğrenmenin bir fırsatı olduğunun farkına varacaklardır (Crawford vd., 2009: 8). Bu minvalde yöntem “beklenti oluşturma”, “bilgi inşa etme” ve “birleştirme” olarak üç aşamada gerçekleşmektedir (Crawford vd., 2009: 19). Üç aşama için de ilkökul, ortaokul ve lise düzeyleri için farklı yöntemler geliştirmiştir. Yöntemlerine Nuran Direk’in kendisinden ve yukarıdan verilen kendisinin yazmış olduğu kitaplardan hareketle tablo oluşturuldu:

Tablo 3.2 Nuran Direk’in Çocuklar için Felsefe Yöntemi

Aşamalar	İlkokul Düzeyi	Ortaokul Düzeyi	Lise Düzeyi
Beklenti Oluşturma	Öğrencilere bir resim gösterilir veya birkaç kavram verilir. Bunların öğrencilerin zihninde canlandırarak yeni bir öykü düşünmeleri istenilir. Daha sonra işlenecek olan ana kavram üzerinden öğrencilere sorular yöneltilir. Bu sorular sayesinde öğrencilerin konuya hem alışması hem de merak ederek ilgilenmeleri amaçlanmaktadır.	Daha önceden belirlenmiş ve tartışılacak konu hakkında konuşulur. Öğrencilerin konuyla ilgili neler bildikleri ve ne bilmek istedikleri yazılır. (Bk. Tablo 3.3) Genellikle bir görsel gösterilerek başlanılır. Görsele dair sorularla konuya bir giriş yapılır.	Önceden belirlenmiş konu veya problem üzerinden konuşulur. Yaratıcı ve eleştirel düşünme birlikte kullanılır. 10 dakika sürecek şekilde öğrencilerin konuya dair neyi bildiği ölçülür. Anahtar kavramlar da verilerek aralarındaki ilişkiler ölçülür.

⁴² Nuran Direk ile Çocuklar için Felsefe üzerine görüşme, 31.05.2021, Nuran Direk’in Evi, Antalya.

Bilgi İnşa Etme	Metin okunur. Metin eğer yansı şeklinde veriliyorsa “YOÇ” yöntemi kullanılır. Bu yöneme göre, metin okunurken aynı zamanda verilen soruların üzerine düşünülmesi istenilir. Öykünün kim tarafından anlatıldığı sorusu ile daha genel olan yazarın bunu yazarken kendisine hangi soruyu sormuş olabileceği sorusu sorulur. Metin eğer herkeste varsa birlikte öykü okunur. Öğrencilerde metne dair bir soru oluşursa bunu işaretlerle belirtmeleri istenilir. <i>Açıklanması gerekli (-) Sorgulanması gerekli(?) Bir Sorum var (✓)</i>	Belirlenen konu çerçevesinde bağlı bir metin verilerek, metin konuya dikkat edilecek şekilde okunur. “Fırsat eğitimi” yöntemiyle metne dair sorular sorularak bilgiyi doğurtma sağlanır. Sorulardan gerekçelendirme ve örneklendirme istenilir. Bu sayede konuya dair yeni fikirler de elde edebilirler.	Metinle ilişkili olarak akran öğrenmesi ortaya çıkar. Metnin ne sorduğu ve savları tek tek alınır. Metnin genel olarak neyi demek istediği tartışılır. Gelen cevaplarda tek bir doğru olmaz. Birer cümle ile alınır. Daha sonra metne ait olarak <i>en iyi sorunun</i> ne olduğu tartışılır. Tüm bunları yapabilmek metni iyi bir şekilde kavrayabilmekten geçer.
Birleştirme	Daha önceden metne dair hazırlanmış sorular en son sorulur. Daha sonra metinle bağdaştırılmış şekilde bir felsefi metin üzerinden karşılaştırmalar yapılarak tartışma soruları sorulur.	Son olarak metinden çıkartılan en uygun yanıt bulunmak üzere tartışılır. Varılan sonuç ve <i>öz değerlendirme</i> (bk. Tablo 3.4) yapabilme becerisi kazandırır.	Son olarak konuşulanlar ışığında <i>çerçeveleme</i> yapılır. Hayatla ilişkili olarak, deneyimlerden de yola çıkarak öğrencilerin konuşması sağlanır. <i>Tartışma soruları</i> veya <i>soru panosu</i> oluşturularak sorular üzerinden gidilir.

Tablodan da anlaşılacağı gibi bilişsel düzeyler geliştikçe sisteminde isteği çerçevesinde bir yol izlenilir. Anlama, yorumlama ve değerlendirme becerileri ön planda tutulmaktadır. İlkokul düzeyinde okul ile yeni tanışmış öğrencileri felsefece düşünmeye alıştırma fikri görülür. Kavramlar ve metinler kolaylaştırıcı tarafından daha açıklayıcı bir şekilde verilir. Ortaokul düzeyinde daha farklı bir düzeyde ele alınarak metinden çıkartılabilecek sonuç istenilir. Lise düzeyinde metne dair savlar istenir ve bu savlar çerçevelenerek günlük hayattan deneyimlerle örneklenilir.

Tablo 3.3 Nuran Direk’in Sunduğu “Biliyorum- Bilmek İstiyorum” Tablosu

Ne biliyorum?	Ne bilmek istiyorum?

Direk’in yönteminde kullandığı materyaller kitaplarından yola çıkarak sunulur. Örneklemde üç yöntemden ikisi kullanılmıştır. İlki Direk’in *Çocuklarla Felsefe* (2011) kitabıdır. Kitap, 9-12 yaş için yazılmış ve on yedi konudan oluşur. Her ele alınan konuda farklı bir felsefi problem sorgulanır. Her konunun işleyişinde “ön bilgi”, “okuyalım-tartışalım” ve

“birleştirme” şeklinde üç bölüm yer alır. İlk konu olan “akıl ve düşünme”ye başlarken ilk bölüm olan görsel okuma sunulmaktadır. Görsellere göre konuya bir giriş niteliğinde sorgulama yapılır ve konu hakkında nelerin bilindiği ölçülür. Ardından yazma kısmında konuyla ilgili merak edilenlerin yazılması istenir ve tablo doldurulur (bk. Tablo 3.3). Bu bölüm, ön bilgi kısmını vererek, konuya hazırlık aşamasına dikkat çeker (Direk, 2011: 9-10). İkinci bölümde konuya uygun seçilen hikayeler, metinler okunur. Metinlere ait soruların da sorulmasıyla konuyla bağdaştırılır. Bu bölümün sonunda konuya ilişkin yeni bilgilerin ortaya çıkması sağlanır (Direk, 2011: 11-19). Son bölümde, konuya dair nelerin öğrenildiği yazılır. Ardından bir değerlendirme tablosuyla öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri istenir (bk. Tablo 3.4). Öğrencilerde değerlendirme sonunda öğrenilenler hakkında öz denetim yapabilme becerisi gelişir (Direk, 2011: 20).

Tablo 3.3 Nuran Direk’in Sunduğu “Biliyorum- Bilmek İstiyorum” Tablosu

✓	-	+	?
Bildiğim	Bilmediğim ya da yeni öğrendiğim	Önemli bilgi	Açılması gerekli

Değerlendirme aşaması çocuklarla felsefe yöntemlerinin gelişme aşamasında sonradan gelen bir aşamadır. Direk’te görülen değerlendirme aşaması, çocukların kavramları öğrenmelerine dayanır. Bu nokta önemlidir. Her ne kadar çocuklar “öz değerlendirme” yapıyor olsa da öğretmenin de kendi değerlendirmesini buna göre yapabilmesi gerekir. Çocuklarla felsefe yaparken bir kavram üzerinde sorgulama yapılıyorsa, kavramın iyi bir şekilde tartışılabilmiş olması ve katılımcılara ne şekilde geçmiş olduğu görülmelidir. Nuran Direk’in çocuklarla felsefe yöntemi incelenildiğinde Sokratik Seminer Yöntemi’nde benzer bir işleyiş görülmektedir.

Nuran Direk’in bir diğer kitabı olan *Gençler İçin Felsefe*’de (2019) lise öğrencileriyle yapılabilecek etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Direk, sorgulanmak istenilen problemin felsefe tarihi içerisinde ele almadan önce edebi metinler aracılığıyla irdelenmesi gerektiğine değinmektedir (2019: 7-8). Bu sayede metin iyi bir şekilde anlaşılacaktır. N. Direk, yönteminde metinleri sunduktan sonra katılımcılardan metne ait, metni cevaplandırabilecek “en iyi soru”yu düşünmelerini ister. Gelen soruları sıralı bir şekilde yazarak en uygununu seçer ve o soruyu katılımcılara yönlendirir⁴³. Soruları verebilmek, metni iyi bir şekilde kavrayabilmekten geçer. Bu esnada topluluğun hangi probleme gideceği netleşmiş olur. Daha sonra seçilen sorunun

⁴³ Nuran Direk ile Çocuklar için Felsefe üzerine görüşme, 31.05.2021, Nuran Direk’in Evi, Antalya.

cevapları alınarak cevaplar üzerinde tartışma ortamı ve değerlendirme oluşturulur. Direk'in bu yöntemi Lipman'ın yöntemiyle benzerlik göstermektedir.

Nuran Direk ile Türkiye'ye gelen Çocuklar için Felsefe alanın yöntem uygulaması ülkenin de şartlarına bağlı olarak üç farklı bilişsel düzeyde tasarlanmıştır. Diğer yöntemlerden farklı bir şekilde bu yöntem ayrı bilişsel düzeyleri de kapsamaktadır. Nuran Direk ile başlayan Çocuklar için Felsefe, Türkiye'de pedagojik olarak gelişmeye başlamıştır. Bir çok kurum ve üniversitelere bağlı olarak eğitimci eğitimleri ortaya çıkmıştır. Alan, N. Direk ile okullara yönelik başlasa da yayılmayla beraber özel atölyelerde de yapılmaya başlamıştır.



SONUÇ

Çocuklarla ve yetişkinlerle felsefe düşünme yöntemlerinin çeşitliliği incelenildiğinde dikkat edilmesi gereken nokta, felsefe ve mantık bilgisidir. Bu bilgilerin yanı sıra bunları kullanabilme becerisi de önemlidir. Buradaki anlam, bilgilerin sadece bilinmesi değildir. Onu iyi bir şekilde kullanabilmektir. Bu da felsefe düşünebilmenin gelişmesine bağlıdır. Diyalog içerisinde katılımcılara, beklenen şekilde felsefe düşünebilme becerisi kazandırılması isteniyorsa bunlar gereklidir. Buna ek olarak birbirlerini takiben gelişen yöntemlerin iyi bir şekilde bilinmesidir. Bu eksikliği kapatmak amacıyla çalışmada, yöntemler iki başlıkta incelenmiştir. Matthew Lipman yöntemini takiben gelişen yöntemler ve Sokratik diyalog tekniğinden etkilenecek geliştirilen yöntemlerdir. Farklı ülkelerden, farklı yöntemlerde alanın geliştirilmesine yönelik birtakım çalışmalar olduğu görülür. Metotlar eksik olanı kapatmak, yeni olanı güncellemek üzere gelişme göstererek birbirlerinden beslenirler. Tüm bunlara değinirken de uygulamada sunulan materyallerin altında yatan felsefi soruların görülmesi ve buna dikkat edilmesi gerekir. Bunun için de iyi bir felsefe bilgisi olan uygulayıcının materyalleri, felsefe tarihindeki problemlerle beraber problemlerin içerdiği kavramları analiz ederek hazırlaması gerekir. Materyali hazırlamak ilk adımdır. İkinci adım soruları sorabilmektir. Oturum sırasında sorulacak soruların felsefedeki ait probleme götürebilecek ve problemi tartıştıracak yönde sorular olması gerekir.

Çalışmanın ilk bölümünden itibaren felsefe düşünme etkinliği olarak Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe'nin ortaya çıkış aşamaları ele alınmıştır. Çalışmada, Matthew Lipman'ın Çocuklar için Felsefe yöntemini geliştirirken etkilendiği isim olan John Dewey'in eğitim görüşlerine değinilmiştir. Eğitimin, eleştirel düşünme faaliyetlerinin başladığı noktadan Çocuklar için Felsefe alanıyla birleştiği noktaya kadar deneyim ve insanlarla diyalog halinde etkili bir biçimde yapılabilir olması gerektiği görülür. Çocuklar için Felsefe, ortaya çıktığı andan itibaren ezberci, otoriter bir eğitime eleştiri olarak öne sürülmüştür. Bu köklü değişiklik, okul sıralarında sessizce oturması söylenen öğrenciler için bir farklılık yaratacaktır. Yöntemde öğrencilerin artık fikirlerini özgürce paylaşması, düşünabilmelerinin önünün açılması ve sorgulayarak durumlara itiraz edebilmelerinin kazanımı sağlanır.

Matthew Lipman, yöntemini bir pilot çalışma sonucunda çocukların sınıf sıralarında ezberci eğitim nedeniyle muhakeme becerilerinin eksik kaldığını fark etmesiyle geliştirmiştir. Bunun da çok boyutlu düşünme yaklaşımları olan eleştirel, yaratıcı ve özenli düşünmelerin iş birliğiyle kullanıldığı takdirde mümkün olacağını söylemektedir. Lipman'ın Montclair Üniversitesi'nde açmış olduğu enstitü ile Çocuklar için Felsefe'nin dünya genelinde yayılma

gösterdiği görülür. Bu yayılma beraberinde eğitmenleri, kuruluşları ve farklı projeleri de getirmiştir.

Lipman, metodunda sınıf içi sorgulama topluluklarında yapılacak felsefi sorgulamanın ilk sorusunun katılımcılar tarafından seçilmesini söyler. Diyaloğun önünü açabilmek için ilk sözün/sorunun merak uyandırması gerekir. Lipman'ın ilk soruyu katılımcılardan beklemesi diyalogu başlatmak için yetersiz kalabilir. Felsefeye düşünebilmeyi uyarabilmek, metne ait sorulacak ilk sorunun güçlü bir şekilde sorulmasına bağlıdır. Bu sayede çocukların felsefeye düşünmeleri geliştirilebilir. Böyle bir durumda Lipman'ın aksine sokratik diyalog tekniğinin kullanıldığı yöntemlerde, katılımcılara açık uçlu sorular yöneltilmektedir. Bu teknik, felsefeye düşünebilmeyi güçlü kılacaktır. Lipman'ın yönteminin ilk aşamasında doğru soru çıkmadığı takdirde, gidilmesi beklenen felsefi problemi görebilmek zorlaşacaktır. Fakat bu yöntem, okul içerisinde öğrencilerle kullanmak için ideal olabilir. Öğrencilerin anlama/yorumlama sınavları göz önünde bulundurulduğunda, metne ait olabilecek en iyi soruyu seçebilme becerisi, sınava ve akademiye yönelik başarıyı arttıracaktır. Bunun örnekleri Sokratik Seminer Yöntemi'nde ve Türkiye'de uygulanan Çocuklar için Felsefe'de görülmektedir. Öğrencilerin, metne ait en iyi soruyu bulabilmesi, eleştirel düşünme becerilerini geliştirip metni anlama ve yorumlama kabiliyetini de olumlu yönde etkiler. Lipman'ın yöntemindeki bu teknik, sınıf içerisinde kullanmaya müsait olsa da Brenifier'in alana getirmiş olduğu sınıf dışı atölyelerde Sokratik diyalog tekniğine bağlı bir işleyiş daha etkili olacaktır. Sokratik Seminer Yöntemi'nde diyalogu yöneten liderin önceden hazırlanmış olup, soruları uyarana bağlı olarak belirlemiş olması felsefeye düşünebilmenin önünü açacaktır. İyi bir felsefe bilgisi olan liderin, sorgulama sırasında beklediği cevaplar gelmese dahi doğaçlama olarak soru üretebilir olması gerekir.

Lipman, alanın gelişmesinde öncü olmasına rağmen yönteminde kullandığı materyaller sınırlıdır. Kendi yazdığı hikayelerden (Bkz. EK4) hareketle öğrencilere mantıksal akıl yürütmelerle birtakım felsefi soruşturmalar yapmayı amaçlar. Ardından gelen Gareth Matthews, çocuk edebiyatındaki eserlerin felsefi bir alt yapısının olup olmadığı üzerinde incelemeler yapmıştır. İncelemelerini sunmasıyla alanın materyal kullanımındaki önü açılmıştır. Sonucunda McCall ile gelen gelişmede, hikayeler harici müzik, resim, video gibi farklı materyallerde kullanılmaya başlanmıştır.

Matthew Lipman'ın yönteminin sonunda daha fazla yanıt alabilmek üzere öğrencilerden konuyla ilgili öykü veya şiir yazmaları; resim çizmeleri istenir. Bu gibi ek etkinlikler konunun iyi bir şekilde anlaşılabilir olmasını sağlar. Lipman'dan sonra gelişen yöntemlerde bu aşama "değerlendirme" olarak değişmiştir. Konunun iyi bir şekilde anlaşılabilir olup olmadığı katılımcılara sorulur. FST yönteminde, diyalog sonunda nihai bir sonuca varılmak yerine

diyalogun günler, haftalar ve aylar sürülebileceği görülür. Bu gibi durumlarda muğlak kalan diyalogun değerlendirilmesi gerekir. Katılımcıların diyalog içerisinde belirli bir sonuca ulaştıklarını fark etmesi gerekir. Bunun için de bir değerlendirme aşaması olmalıdır. Süreç içerisinde zihinlere işleyen yapısı sayesinde oturumun uzun süreler boyunca yapılması yerine belirli bir zamanda planlanmalıdır.

Lipman, yönteminin başlarında 5.sınıftan itibaren yapılması söylenilen Çocuklar için Felsefe’yi McCall ile çalışmaları sonucunda 5 yaşa kadar indirmiştir. Yöntemleri destekler nitelikte G. Matthews’ da küçük yaşlarda uygulanabilir olduğunu gösterir. Çocuklar için Felsefe, çocuklar için gerekli bir yöntem olurken; alanın yayılmasıyla beraber yetişkinler için de bir ihtiyaç olduğu sonucu çıkar. Bu sayede yetişkinlerin çocukça düşünebilme, merak etme ve bilme isteklerinin yeniden uyanabilmesi için destek sağlanır. G. Matthews, C. McCall, SAPERE ve Oscar Brenifier, yetişkinlerin de felsefe yapabileceklerini dile getirirken uygulamalarıyla bunu gösterirler. Yetişkinlerin kalıp yargılardan sıyrılmaları, etik konular hakkında görüş farklılıklarıyla eleştirel ve iyi akıl yürütmelerle düşünebilmeleri, varoluşsal sorunların arttığı noktada felsefece düşünme etkinlikleriyle problemlerin çözebilmeleri konusunda uygulamalar sağlanır.

Çocuklar için Felsefe uygulamaları için McCall, yöntemine teorik açıdan gelişmeler ekleyerek oturumlarda katılımcıların varsayımlarını temellendirmelerini göz önünde tutmuştur. Oturumlarda katılımcıların düşüncelerini ifade edebilmeleri öncelikle başka katılımcıların sözlerini iyi bir şekilde dinlemiş olmalarına bağlıdır. Buna göre de katılımcılar birbirlerinin isimleriyle hitap ederek sözlerine “katılıp/katılmadığını” dile getirip “Çünkü...” ile devam ederek kendi düşüncelerini ifade ederler. Bu sayede katılımcıların düşüncelerinin altı boş kalmadan, temellendirmeleri gerektiğini fark edeceklerdir. “Çünkü...” ile başlayan ve bir neden öne süren cümlelerin iyi düşünülmüş bir alt yapısı olacaktır. McCall’ın yöntemine bunu eklemiş olması, felsefe oturumlarında temellendirilmiş düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlar. Sokratik Seminer Yöntemi’nde de aynı işleyişle öğrencilerin birbirlerine isimleriyle hitap ederek “sanıyorum, katılıyorum, katılmıyorum” gibi ifadeleri kullanmaları hem birbirlerine saygı gösterebilmelerini hem de başkalarının görüşlerini değerlendirme fırsatı sunar. McCall’da görülen bir diğer yenilik ise diyalektik düşünme yapısının diyaloglara eklenilmesidir. “Tez-antitez-sentez” yapısıyla düşüncelerin yapılandırması güçlenir. Öne sürülen bir teze antitez üretebilmek ve ikisinden bir sentez ortaya çıkartabilmek kuvvetli bir düşünme gerektirir. Aynı şekilde Thomas Jackson’ın “iyi düşünürün araç seti” ve Sokratik Seminer Yöntemi’nde görülen Fisher’ın da üzerinde durduğu Sokratik Sorular, düşüncelerin temellendirilmesi için önemli bir tekniktir. Söylenilene karşı açıklama istenmesi, nedeninin anlatılması, farklı görüş istenmesi,

sorgulanması gibi teknik sorular, düşünme becerilerinin gelişimine etki etmektedir. Aynı şekilde Sokratik Seminer’de görülen edebi metinlere yönelik sorulacak soru türleri analiz, sentez ve değerlendirme olarak üç kategoride incelenmektedir. Felsefece düşünme etkinliklerinde karşıtlık yaratmak da önemlidir. McCall, bunu düşüncelerin karşılaştırılması şeklinde sunarken Sokratik Seminer Yöntemi’nde bu materyallerin karşılaştırılması şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu sayede iki farklı karşılaştırma türü, düşünme becerileri kullanılarak yeni bir argüman yaratılmasına olanak sağlar. Karşıt görüş ve karşılaştırmalar felsefece düşünmeyi tetikleyecektir.

Thomas Jackson ise Lipman’ın yöntemine farklı bakış açıları getirmiştir. Felsefeyi “Big-P” ve “Little-P” etkinlikleri şeklinde ikiye ayırarak farklarına değinir. Little-P etkinliğinde görülen çocukça merak etme ve bilgiyi isteme; Big-P etkinliğinde yer alan filozoflar, kavramlar, metinler, sorular vb. unsurlarla birleştirilir. Buna ek olarak T. Jackson, etkinliklerin müfredata eklenilmesi gerektiğini vurgular. Jackson, uzman kolaylaştırıcı (filozof) ve sınıf öğretmenin beraber olması gerektiğinden bu sayede birbirlerini tamamlayacaklarından bahseder. Bu tutum, sınıf içerisinde felsefece düşünebilmenin desteklenmesi için kullanılmalıdır. Jackson, etkinlik boyunca konuşma sırasını ayarlamak amacıyla *topluluk topu* kullanmaktadır. Topluluk içerisinde top gibi eğlenceli materyallerin kullanılması, topluluğun kolayca dağılmasına neden olur. Özellikle küçük yaşlarda kontrol kaybedildiğinde etkinliğin amacından uzaklaşması görülebilir. Bu yüzden öğrencilere bu tür sembollerini kullandırtmak yerine sıraları gelince konuşabilmenin önemi verilmelidir.

Felsefece düşünebilmenin uygulandığı alanda düşüncelerin özgürce ifade edilmesi gereken noktada Nelson-Heckmann, katılımcıları ortak paydada buluşturmayı hedefler. Yönteminde ortak bir nokta bulunmadığı takdirde soruşturma tamamlanmış olmaz. Nelson-Heckmann’ın yönteminde bu nokta, felsefece düşünebilmeyi sınırlayan bir teknik olabilme özelliği taşır. Düşüncelerin herkesçe kabul edilen bir noktada buluşması gerekliliği özgürlüğü kısıtlar. Açık uçlu soruların sorulduğu gibi, cevapların da açık uçlu olması gerekir. Soruşturmanın da deneyimler üzerinden yapılması onu iki noktaya götürür. Birincisi, deneyimler hakkında konuşmak topluluğun ilgisini çekebilir; bu sayede katılım artabilir. İkincisi, sadece deneyimler üzerinde konuşmak bir süre sonra topluluğun ilerlemesini engeller. Deneyimler, her probleme ışık tutamayabilir. Bir kişinin deneyimi, beş kişinin deneyimiyle de uyusmak zorunda değildir. Bu durumda McCall’ın herkesin yanılabilir olacağı görüşü dikkate alınmalıdır. Deneyimin ortak bir noktada buluşmasının zorunlu olmasına ilaveten insanların farklı deneyimlerinin, deneyim sonuçlarının da farklı olabileceği görüşü eklenmelidir.

Nelson-Heckmann ile gelen bir diğer yenilik, “geriye soyutlama” tekniğidir. Bu teknik, konuşulan ve ortaya çıkarılan yargıların tekrardan analiz edilerek neden ortaya çıktığı ve yargıya götürenin ne olduğu hakkında bir tartışma sağlar. Bu sayede ortaya çıkarılan yargıların özüne dönülmüş olunur. Nelson’ın bu yeniliği, felsefece düşünebilmenin inceliklerini göstermekle beraber teorik açıdan güçlü ve iyi düşünülen bir tekniktir. İnsanların hayatına işlemiş olan yargıların nedenlerini bulabilmek, yargıların özüne inmek; kavramlar için de yapılmalıdır. Nelson ve Heckmann ile görülen diğer yenilik, “meta-diyalog” tekniğidir. Diyalog süresinde katılımcıların uygun bulmadığı bir noktada kolaylaştırıcılığı, katılımcılardan birisinin almasıyla diyalogun seyri değişmektedir. Katılımcıların da kolaylaştırıcılığı deneyimliyor olması oturumlara olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Yöntem incelemelerine bakıldığında, yöntemlerin sınıf içerisinde yapılması planlanırken Brenifier ile “atölye” kavramı da ortaya çıkmıştır. Atölyelerle beraber uygulamaların sınıf dışında yapılabileceği ve bu sayede alana ulaşamayan insanlara ulaşabilmeleri hedeflenmiştir. Yöntemlerin okul sıralarından uzaklaşıp, felsefe yapma olanağı sağlanan her yerde yapılabileceği görülür. Bu tutum, belirli bölgelerdeki okullarda yapılan çocuklarla felsefe uygulamalarına ulaşamayan farklı çocuklara ve yetişkinlere de ulaşabilmeye olanak sağlamıştır.

Türkiye’de yeni gelişen bir alan olan Çocuklar için Felsefe uygulamaları Nuran Direk ile gelişme gösterip uygulamaların da okullara yönelik bir pedagoji şeklinde işlendiği görülür. Öğrencilerin eleştirel düşünebilme becerileri ön planda tutularak anlama, yorumlama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi sağlanır. Sokratik Seminer Yöntemi ile iki farklı materyal karşılaştırılması ve sorular bakımından benzerlik gösterir. Türkiye’de Çocuklar için Felsefe uygulamalarının ilkökul, ortaokul ve lise düzeyi öğrenciler için farklı yöntemlerin işlendiği görülür. Yönteminde öğrencilere kavramları öğretebilme düşüncesi de yatmaktadır. Öğrencilerin girecekleri sınavlar göz önünde tutulduğunda bu fikir, uygulanabilir olmaktadır.

Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe alanına ilişkin yöntemler incelenildiğinde genel bağlamda aynı ortak amaç için ortaya çıktığı görülür. Eleştirel düşünme başta olmak üzere yaratıcı ve özenli düşünüşün de geliştirilmesi amaçlanır. Çeşitli yöntemlerin ortaya çıkması felsefece düşünebilmenin en iyi şekilde yapılabilmesini zenginleştiren bir yapı oluşturmuştur. Bu nedenle kullanılan yöntemlerin detaylı olarak bilinmesi uygulama sırasında nasıl davranılması gerektiğine yardımcı olacaktır. Etkinlikler yapılırken tek bir yöntem kullanmak yerine hepsinden faydalanılması gerekir. Tek bir yönteme bağlı kalmak, alanı sınırlayacaktır. Tarihsel süreçte farklı ülkelerden alınan gelişim ve çeşitliliğe bakılıp yöntemlerin hangi amaçla geliştiği bilinmelidir. Bu yüzden yukarıda yöntemler birbirleriyle karşılaştırılarak benzerlikleri

ve farklılıkları ele alınıp değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmenin temel amacı, felsefece düşünebilmenin en doğru biçimde ve farklı metotlarla da zenginleştirilerek amacına uygun bir biçimde uygulanabilmesidir. Bu sayede diyalog sırasında eksik görülen kısımlar doğru bir şekilde doldurulabilir. Aynı şekilde Türkiye’de yeni gelişen bir alan olduğundan tarihsel süreç içerisinde kullanılan materyallerin bilinirliği sınırlıdır. Buna katkı sağlamak üzere farklı yöntemlerde kullanılan materyaller örneklendirilmiştir. Türkçede olmayan ve yöntemlerde kullanılan materyallerden birkaçının çevirisi yapılarak bu çalışmada yer verilip alana kazandırılmıştır. İlk yöntemin sahibi olan Matthew Lipman’ın da sınıf içerisinde kullandığı ve kendi yazmış olduğu hikayelerden kısımlar çevrilip çalışmanın içerisine dahil edilmiştir. Son olarak uygulama sahasında kullanılabilecek şekilde örnek etkinlik kartı (Bk. EK5) sunulmuştur. Örnek etkinlik kartının amacı, bilgisayar oyunundan felsefece düşünebilme etkinliğinin yapılabileceğini göstermektir. Bilgisayar oyununun felsefi alt yapısı ve ona ait soruların gidişatı gibi teknik kısımlar verilmiştir.

KAYNAKÇA

- Akkocaoğlu, Ç. N. (2015). *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Üzerine Nitel Bir Araştırma*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altorf, H. M. (2016). Dialogue and discussion: Reflections on a Socratic Method. *Arts & Humanities in Higher Education - Special Issue: The Art of Dialogue*, 18(1), 60-75. doi:10.1177/1474022216670607
- American Philosophical Association. (1976). Pre-Collage Philosophy 1976: Progress and Principles. *Metaphilosophy*, 7(1), 80-89.
- Aristoteles. (2016). *Metafizik*. (Çev. Y. G. Sev), Pinhan Yayıncılık, İstanbul.
- Aristoteles. (2020). *Nikomakhos'a Etik*. (Çev. F. Akderin), Say Yayınları, İstanbul.
- Auden, W. H. (2010, 05 24). Beaux Arts Müzesi. (Çev. M. B. Sezer), <http://mustafaburaksezer.blogspot.com/2010/05/beaux-arts-muzesi.html> (erişim tarihi: 08.05.2021)
- Bakır, K. (2015). *Demokratik Eğitim John Dewey'in Eğitim Felsefesi Üzerine*. Pegem Akademi, Ankara.
- Bierman, M. L. (1976). A Pilot Study In The Teaching Of Logic Research Conclusions. *Metaphilosophy*, 7(1), 34-39.
- Boyacı, N. P., Karadağ, F., ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar İçin Felsefe / Çocuklarla Felsefe: Felsefi Metotlar, Uygulamalar ve Amaçlar. *Kaygı Dergisi*(31), 145-173.
- Boyd, D., ve Bee, H. (2015). *Lifespan Development*. England: Pearson Education Limited.
- Brenifier, O. (2007). Other Ways to Discover Philosophy. *Philosophy: a School of Freedom* (s. 151-195). UNESCO, Paris.
- Brenifier, O. (2018). *The Art of Philosophical Practice*. Alcofribas Edition. <http://www.pratiques-philosophiques.fr/en/pratical/the-philosophical-practice/>
- Brenifier, O., ve Courgeon, R. (2015). *Sanat Nedir?* (Çev. G. M. Olgun), TUEM.
- Buckley, J. (2020, 12 15). "P4C: The Ethics of Time." The Philosophy Man: <https://www.thephilosophyman.com/blog/p4c-the-ethics-of-time> (erişim tarihi: 16.04.2021)
- Cassidy, C., ve Christie, D. (2013). Philosophy with children: talking, thinking and learning together. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1072-1083. doi:https://doi.org/10.1080/03004430.2013.773509
- Cevizci, A. (2015). *Felsefenin Kısa Tarihi*. Say Yayıncılık, İstanbul.

- Crawford, A., Saul, W., Samuel, M. R., ve Makinster, J. (2009). *Düşünen Sınıfı İçin Öğretme ve Öğrenme Yöntemleri*. (Çev. P. Atasoy, E. U. Oğuz, ve S. Gülgöz), Sabancı Üniversitesi, İstanbul.
- Çotuksöken, B. (2015). Düşünme Eğitiminin Güncel Durumu ve Sorunları. B. Çotuksöken, ve H. Tepe içinde, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (s. 36-48). Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Dewey, J. (2018). Eğitimde Demokrasi. J. Ratner, B. Ata, ve T. Öztürk (Dü) içinde, *Günümüzde Eğitim John Dewey* (Çev. Z. Meray s. 40-46), Pegem Akademi, Ankara.
- Direk, N. (2011). *Çocuklarla Felsefe*. Pan Yayıncılık, İstanbul.
- Direk, N. (2015). Çocuklar İçin Felsefe Kitapları Üzerine. B. Çotuksöken, ve H. Tepe içinde, *Çocuklar için Felsefe Eğitimi* (s. 97-99). Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Direk, N. (2019). *Gençler İçin Felsefe*. Pan Yayınları, İstanbul.
- Direk, N. (2021, 06 03). "Çocuklar için Felsefe'yi Türkiye'ye Getiren İsim:Nuran Direk". (S. Ünal, Röportaj Yapan) <https://www.felsefegundem.com/2021/06/03/manset/cocuklar-icin-felsefeyi-turkiyeye-getiren-isimnuran-direk/> (erişim tarihi: 04.06.2021)
- Farmer, R. J. (2018, May 17). *Learning Without Teaching The Practice and Benefits of the Nelson-Heckmann Method of Socratic Dialogue*. University of Northampton.
- Fisher, R. (2001). *Philosophy in Primary Schools: fostering thinking skills and literacy*. Brunel University: Department for Education and Skills.
- Fisher, R. (2013)., "Sokratik Sorular". (Çev. E. Dikmelik), Çocuklar için Felsefe: <https://cocuklarlafelsefe.com/wp-content/uploads/2018/09/sokratik-sorular-ediz-dikmelik.pdf> (erişim tarihi: 12.05.2021)
- Gorard, S., Siddiqui, N., ve See, B. H. (2015). *Philosophy for Children Evaluation report and Executive summary*. The Education Endowment Foundation. <https://eric.ed.gov/?id=ED581147>
- Hanna, R. (2020, Ağustos). *What Can Kantian Philosophy Do For Humanity? From Leonard Nelson To Phildialogues*. [www.academia.edu: https://www.academia.edu/43938940/What_Can_Kantian_Philosophy_Do_For_Humanity_From_Leonard_Nelson_To_Phildialogues_August_2020_version_](https://www.academia.edu/43938940/What_Can_Kantian_Philosophy_Do_For_Humanity_From_Leonard_Nelson_To_Phildialogues_August_2020_version_)
- Heidegger, M. (1990). *Nedir Bu Felsefe?* (Çev. D. Tunç), Logos Yayıncılık, İstanbul.
- Heidegger, M. (1998). *Tekniğe İlişkin Soruşturma*. (Çev. D. Özlem), Paradigma Yayınları, İstanbul.

- Holden, J. (2002). Socratic Seminars and Inquiry Teaching - An Overview. J. Holden, ve J. S. Schmit içinde, *In Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions n the English Classroom* (s. 17-27). Urbana IL: NCTE.
- ICPIC., "About Us". <https://www.icpic.org/about-us/> (erişim tarihi: 16.05.2021)
- Institut de Pratiques Philosophiques., "Oscar Brenifier". <http://www.pratiques-philosophiques.fr/en/welcome/#3> (erişim tarihi: 17.05.2021)
- Institut de Pratiques Philosophiques., "Philosophy with Children". <http://www.pratiques-philosophiques.fr/en/pratical/philosophy-with-children/> (erişim tarihi: 17.05.2021)
- Israel, E. (2002). Examining Multiple Perspectives in Literature. J. Holden, ve J. S. Schmit içinde, *In Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions n the English Classroom* (s. 89-103). Urbana IL: NCTE.
- Jackson, T. E. (2012). Home Grown. *Educational Perspectives - Journal of the College of Education*, 44(1-2), 3-7. http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/2012_11_15_Philosophy-for-Children1.pdf
- Jackson, T. E., ve Butnor, A. L., "The Start-up Kit Lessons for Young Beginners". P4C Hawaii: <http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/Start-Up-Kit-3rd-Ed-by-JacksonButnor.pdf> (erişim tarihi: 03.04.2021)
- Kant, I. (1784). "Aydınlanma nedir?" Sorusuna Yanıt. (Çev. N. Bozkurt), Remzi Yayınları. İstanbul Tabip Odası Felsefe Etkinlikleri 26: Aydınlanma ve Kant-II: https://www.istabip.org.tr/site_icerik/2017/haberler/kasim/aydinlanma_nedir_kant.pdf (erişim tarihi: 03.12.2021)
- Kant, I. (2008). *Arı Usun Eleştirisi*. (Çev. A. Yardımlı), İdea Yayınevi, İstanbul.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53.
- Kuçuradi, I. (2015). Türkiye'de Felsefe Eğitimi. B. Çotuksöken, ve H. Tepe içinde, *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi* (s. 17-21). Türkiye Felsefe Kurumu, Ankara.
- Lipman, M. (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. (A. M. Sharp ve R. Reed, Dü) Upper Montclair, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, New Jersey.
- Lipman, M. (1976). Philosophy For Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17- 33.
- Lipman, M. (1998). An Interview with Matthew Lipman. (E. Bosch, Röportaj Yapan, ve M. Gomez, Çevirmen) *Analytic Teaching and Philosophical Praxis (ATPP)*., <https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/666/450> (erişim tarihi: 04.08.2020)
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press, New York.

- Makaiau, A. S., ve Miller, C. (2012). The Philosopher's Pedagogy. *Educational Perspectives - Journal of the College of Education*, 44(1-2), 8-18. http://p4chawaii.org/wp-content/uploads/2012_11_15_Philosophy-for-Children1.pdf
- Matthews, G. B. (1976). Philosophy and Children's Literature. *Metaphilosophy*, 7-16.
- Matthews, G. B. (2000). *Çocukluk Felsefesi*. (Çev. E. Çakmak), Gendaş Kültür, İstanbul.
- McCall, C. C. (2006). *Laura and Paul*. Trafford Publishing, Canada.
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi Dönüştürmek*. (Çev. N. P. Boyacı, ve K. Gülenç), Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. LTD ŞTİ., Ankara.
- Montclair State University., "Institute for the Advancement of Philosophy for Children". <https://www.montclair.edu/iapc/> (erişim tarihi: 13.05.2021)
- Montclair State University. (2008). *Philosophy For Children Practitioner Handbook*. (M. Gregory, Dü.) Institute for the Advancement of Philosophy for Children.
- Murris, K. S. (2008). Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 667-685. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00640.x>
- Nelson, L. (1922, 12 11). *Die sokratische Methode*. <http://www.allerart.de/>: http://www.allerart.de/walkemuehle/sokratische_methode/Die_sokratische_Methode-Leonard_Nelson_1922.pdf?fbclid=IwAR2XozYuG40hO4RBCcYCw8iXMaZB32sQX-h9xeIPUGNiLKLfutyk1JeZlGA
- Özdemir, F. T. (2021). *Filozoflara Göre Çocuk: Tarihsel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Özlem, D. (2004). *Mantık Klasik/Sembolik Mantık, Mantık Felsefesi*. İnkılap Kitabevi, İstanbul.
- Öztürk, A. B. (2015). Biçimsel Olmayan Mantık Yaklaşımı Neden Hatalıdır ve Nasıl Aşılmalıdır? *Kaygı*, 91-116.
- P4C Hawaii., "Meet Our Team". <https://p4chawaii.org/meet-our-team/> (erişim tarihi: 03.06.2021)
- P4C Hawaii., "Who We Are". <https://p4chawaii.org/about/who-we-are/> (erişim tarihi: 17.02.2021)
- Plumb, B., ve Ludy, J. N. (2002). Seminars and Self-Assessment. J. Holden ve J. S. Schmit içinde, *In Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions n the English Classroom* (s. 161-172). Urbana IL: NCTE.
- SAPERE., "About SAPERE" <https://www.sapere.org.uk/about-sapere.aspx> (erişim tarihi: 17.04.2021)

- SAPERE P4C., "How To Set Up and Manage a Community of Enquiry".
<https://archive.sapere.org.uk/Default.aspx?tabid=289> (erişim tarihi: 10.03.2021)
- Schmit, J. S. (2002). Practicing Critical Thinking through Inquiry into Literature. J. Holden ve J. S. Schmit içinde, *In Inquiry and the Literary Text: Constructing Discussions n the English Classroom* (s. 104-112). Urbana IL: NCTE.
- Searle, J. (2003). *Minds, Brains and Science*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Sharp, A. M., Lipman, M., ve Oscanyan, F. S. (1977). *Philosophy in the Classroom*. Universal Diversified Services, United States of America.
- Silverstein, S. (2009). *Cömert Ağaç*. Bulut Yayınları.
- Sutcliffe, R. (2017). The Evolution Philosophy For Children in the UK. B. Anderson (Dü.) içinde, *Philosophy For Children: Theories and praxis in teacher education* (s. 3-13). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
doi:<https://doi.org/10.4324/9781315640310>
- The Philosophy Doctor Blog., "About Dr. McCall".
<https://catherinemccall.wordpress.com/catherine-c-mccall-ba-hons-ma-tefl-msc-phd-frsa-bio/> (erişim tarihi: 03.06.2021)
- Tozzi, M. (2007). Teaching Philosophy and Learning to Philosophize at Pre-school and Primary Levels. *Philosophy: a School of Freedom* (s. 1-45). içinde Paris: UNESCO.
- Ünal, S. (2021, 05 31). Nuran Direk ile görüşme. Nuran Direk'in Evi, Antalya.
- Vansieleghem, N., ve Kennedy, D. (2011). What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children—After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 171-182. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>
- Wartenberg, T. E. (2018). *Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler*. (Çev. S. Kurtar, ve A. K. Gülen), Sentez Yayıncılık, Ankara.
- Williams, S., "A Brief History of P4C and SAPERE".
<https://app.box.com/s/k8pou1x60nmxqoaazyvj> (erişim tarihi: 17.05.2021)
- Worley, P. (2020). *Felsefe Makinesi*. (Çev. T. Büyükuğurlu), Paraşüt Kitap, İstanbul.
- Zeller, E. (2008). *Grek Felsefesi Tarihi*. (Çev. A. Aydoğan), Say Yayınları, İstanbul.

EK 1: Seminer Öncesi Değerlendirme Formu

Seminer Öncesi Değerlendirme		
İsim:	Tarih:	Kurs:
1.	Sınıfta konuşurken kendinizi rahat hissediyor musunuz? EVET/ HAYIR	
Neden?		
2.	Sınıf arkadaşlarınız sizin söylediklerinizi dinliyor mu? EVET/ HAYIR	
Neden?		
3.	Grup projeleri faydalı mıdır? EVET/ HAYIR	
Neden?		
4.	Ödevler hakkında grup tartışmaları faydalı mıdır? EVET/HAYIR	
Neden?		
5.	Okuduğunuz bir şeyi etkili bir şekilde analiz edebiliyor musunuz? EVET/HAYIR	
Neden?		
6.	Geçmişte bu seminerden hoşlandınız mı? EVET/ HAYIR	
Neden?		

EK 2: Seminer Yanıt Formu

Seminer Yanıt Sayfası	
Seminer Numarası: Öğrenci İsmi: Tarih: Metin Başlığı ve Oluşturan:	
Seminer Hazırlama: - Keşfetmemiz gereken herhangi bir terim veya kelime öbeği var mı? - Olası hangi sorular olabilir?	
Seminer Yansımaları: - Metin _____ çünkü _____ - Seminer _____ çünkü _____ 1'den 10'a kadar _____ puanlamayı hak ediyor, çünkü _____ - Bugün kabul ettiğim ve söylediğim en ilginç şey şuydu _____ - Bugün kabul etmediğim ve söylediğim en ilginç şey şuydu _____ - Konu ile ilgili keşfetmek isteyeceğimiz _____ - Bugünün konusunu bağladım _____	

EK 3: Seminer Sonrası Değerlendirme Formu

Seminer Sonrası Değerlendirme	
İsim:	Tarih:
1. Kursun başından bu yana, topluluk önünde konuşurken kendinizi daha rahat hissediyor musunuz? EVET/ HAYIR Neden?	
2. Sınıf arkadaşlarınız söylediklerinizi dinledi mi? Neden?	
3. Kendinizi değerlendirdiğinizde, değiştiğini fark ettiğinizi belirtin	
a. Yazma _____	
b. Konuşma _____	
c. Dinleme _____	
d. Düşünme _____	
4. Genel olarak Sokratik seminer deneyiminizle ilgili en çok gurur duyduğunuz şey nedir?	
5. Yazma becerileriniz gelişti/ aynı kaldı/ azaldı Neden?	
6. Konuşma beceriniz gelişti/ aynı kaldı/ azaldı Neden?	
7. Okuma beceriniz gelişti/ aynı kaldı/ azaldı Neden?	
8. Dinleme beceriniz gelişti/ aynı kaldı/ azaldı Neden?	
9. Düşünme beceriniz gelişti/ aynı kaldı/ azaldı Neden?	
10. Semineri diğer öğrencilere tavsiye eder misiniz? EVET/ HAYIR Neden?	
11. Sokratik seminerlerin bir öğrenme yöntemi olarak avantajları nelerdir?	
Yanıtları paylaştığınız için teşekkür ederiz.	

EK 4: Matthew Lipman “Harry Stottlemeier's Discovery Chapter 3” Çevirisi

Lisa ve Jill Portos, yangın merdiveninin alt basamağında oturarak öğle yemeklerini yediler. Her zaman yaptıkları gibi, her biri diğerinin sandviçinin yarısını aldı. Jill'in sandviçi her zamanki gibi ton balıklı, Lisa'nınki ise fıstık ezmeli ve reçelliydi.

“Fıstık ezmesini ve reçeli karıştırdığımda babamın yüzünü görmem lazım,” dedi Lisa. “Bu tür bir karışımın düşüncesi bile kendisini hasta ettiğini söylüyor!”

“Biliyorum” diye yanıtladı Jill. “Annem bana her zaman bir kutu üzümlü soda almak yerine süt içmem gerektiğini söylüyor. Süt, Iyk! (Öf!).”

Fakat Lisa hâlâ babasının sözlerini düşünüyordu. “Fıstık ezmesi ve reçel karışımı düşüncesinin onu hasta etmesi; Bir düşünce bunu nasıl yapabilir ki?”

“Düşüncelerim beni mutlu ediyor,” dedi Jill bir süre sonra.

“Mesela, köpeğimi düşünüyorum, Sandy. O bir Collie. Her zaman insanların üzerine atlıyor ve babam ona Romeo diyor. Ya da bazen babam ona Haggis McBagpipe gibi aptal isimler ya da bunun gibi şeyler diyor. Her gün okuldan eve geldiğimde, onu yürüyüşe çıkarıyorum ve o ağaca benzeyen her şeye işiyor!”

“Fakat ne demek istediğini anlıyorum,” dedi Lisa, Jill'i konuya geri getirerek, “Okuldayken onu düşünürsün, hoşuna giden bir şeyi düşünmek güzel ve sıcak bir duygudur/histir. Bu oyuncak bebeğine/ bir bebeğe sarılırken hissettiğin gibi.”

Jill, Lisa'nın anladığına çok sevindi. “Bu doğru!” diye haykırdı, “Doğru! Sandy'den ayrıldığımda, onunla olma düşüncesi benimle okula geliyor ve okuldayken neredeyse onun kucağıma sıçradığını hissedebiliyorum.”

Lisa biraz şeker bulma umuduyla yemek çantasını karıştırdı. İsteksizce bir armut almaya razı oldu. Bir süre sonra “Komik değil mi,” dedi, “düşünceler hakkında konuşmamız. Biliyorsun. Harry Stottlemeier her zaman nasıl düşündüğümüzden bahsediyor. Geçen gün sınıfta yaptığımız tartışmayı hatırlıyor musun?”

Az önce gelip onlarla oturmuş olan Fran Wood. “Nasıl düşünüyoruz?” Diye tekrarladı.

“Evet, doğru/yani, Harry her zaman düşünmekten bahsediyor.”

“Peki neden olmasın?” diye sordu Jill. “Okulda yıllık yağış, savaşlar, uyuşturucu bağımlıları ve çevre kirliliği gibi diğer her şey hakkında konuşuyoruz.”

Kızlar, Jill'in Tarih ve Coğrafya öğretmenliği yapan Bayan Halsey'i taklit ettiğini fark ederek kıkırdadılar. Ama Fran bunun hakkında biraz daha konuşmak istedi. “Düşünmek 'derken ne kastediliyor- Aklımızdaki düşünceler mi, bilirsiniz, fikirler ve anılar, rüyalar ve bunun gibi şeyler mi- ya da düşünme şeklimiz mi?”

“Düşünme şeklimiz derken ne demek istedin?” diye sordu Jill.

“Ah, biliyorum,” dedi Lisa hızla, “Harry ve ben bundan bahsediyorduk ve buna ‘bir şeyleri düşünerek bulmak’ demiştik. Zaten bir şeyi bildiğinizde ve bildiklerinizin ötesine geçmek istediğinizde, düşünmek zorundasınız, Bir şeyleri düşünerek bulmak zorundasınız.”

“Yine de düşüncelere sahip olmak, fiilen düşünmekten farklıdır,” dedi Fran. “Zihnim her zaman düşüncelerle dolu; nereden geldiklerini bilmiyorum. Sanırım onlar tıpkı gazozumdaki baloncuklar gibiler- birdenbire fokurduyorlar.”

Jill yumuşak bir sesle, “Düşüncelerimi böyle düşünmüyorum. Bana göre, karanlık bir mağarada baş aşağı asılı duran yarasalara benziyorlar. Geceleri uyanırlar ve mağaranın içinde çok gürültü çıkarırlar. Ve aklımdan geçen tüm düşünceler yüzünden uyuyamıyorum. Ama arada bir mağaradan çıkar ve sonra bir kuşa, hatta bir kartala dönüşür, belki de- özgür ve uzaktadır ve onu tutan hiçbir şey yok ve istediği kadar uzağa gidebilir.”

Lisa başını salladı. “Aklım, neden, kendi başına bir dünya gibi. Odama benziyor. Odamda bir rafta Barbie bebeklerim var ve bazen oynamak için birini, bazen de bir başkasını alıyorum. Aynısını düşüncelerime de yapıyorum. En sevdiğim düşüncelerim var. Ve düşünmek bile istemediğim başka düşünceler var.”

“Ama düşünceler fiilen gerçek değil,” dedi Jill. “Demek istediğim, odadaki şeyler gibi gerçek değiller. Sandy hakkındaki düşüncem gerçek Sandy değil. Gerçek Sandy tüylerle dolu. Ama Sandy hakkındaki düşüncem hiç de tüylü değil!”

“Şey, ama bu gerçek bir düşünce,” diye cevapladı Fran.

“Demek istiyorsun ki,” Lisa Jill'e sordu, “orada düşüncenizin benzediği bir şey varsa, o zaman düşünceniz sadece bir kopya veya taklittir ve fiilen gerçek değil mi? O zaman köpek hakkındaki düşüncem fiilen gerçek değil, çünkü bu sadece köpeğin bir kopyası mı? Ama hiçbir şeyin kopyası olmayan pek çok düşüncem var!”

“Ne gibi?” diye sordu Jill.

“Sayılar gibi,” diye cevapladı Lisa zafer kazanmışçasına. “Hiç caddede yürüyen veya herhangi bir yerde duran bir sayı gördünüz mü? Sayıların gerçek olduğu tek yer zihninizdedir. Bahse girerim sayılar gibi yalnızca zihninizde gerçek olan birçok başka şey vardır.”

“Doğru,” diye seslendi Fran. “Peki ya hisler? Üzgün ya da mutlu hissettiğimde, bu duygular sadece aklımda değil midir? Hiç sokakta yürüyen bir his de görmedim!”

Lisa cevap vermedi. Duygulardan emin değildi ya da en azından nerede olduklarından emin değildi. Ama hatırlayabildiği renkler, tatlar ve seslerin yanı sıra düşündüğü ya da aklına yeni gelen fikirlerde zengin bir zihni olduğunu biliyordu. Bir ara Harry Stottlemeier ile konuşmaya karar verdi.

Üç kız yavaş yavaş sınıfa dönmeye başladı. Fran spor ayakkabılarını yeniden bağlamak için durdu ve döndüğünde sınıfın çoğu Milly Warshaw'ın getirdiği gerbillere (bir tür evde beslenen fare cinsi) bakıyordu. Zil çalmak üzereydi ve iki monitör hala kapının önünde duruyordu. Her iki oğlan da iri ve oldukça ağırdılar ve ona geçmesi için fazla yer bırakmayarak Fran'a sataşmaya karar vermişlerdi. Belki de kız olduğu için yaptıklarını düşündü ve büyük olasılıkla kız olduğu için ya da siyahi olduğu için yaptıklarını düşündü, ama bu tür alayları umursamadı ve onları yolundan uzaklaştırdı. Bayan Halsey, Fran'ın ne yaptığını görmek için tam zamanında döndü ve bu konuda Fran'la çok sert bir şekilde konuştu.

Fran hiçbir şey söylemedi. Sonra kimsenin yapmasını beklemediği bir şey yaptı. Ön sıradaki ilk masanın üzerine kalktı ve odanın etrafını dolaşana kadar zarif bir şekilde bir masadan diğerine atlamaya başladı. Sonra koltuğuna sessizce oturdu.

Uzun bir süre sonra, aslında günün geri kalanında, Lisa'nın zihninde, suspus olmuş sınıfta Fran'ın gururla masadan masaya sıçradığı tuhaf resim vardı. Uyuduğu zaman da aklına çok canlı bir şekilde geri dönen bir görüntü oldu bu. Ama sonra yerini başka bir görüntü aldı. Ormanda bir tür su birikintisiydi ve etrafta çok sayıda hayvan toplanmıştı. Pek bir şey yapmıyorlardı; bazıları birikintiden su içiyordu ama çoğu orada öylece oturuyor ya da ayakta duruyordu. Ve sonra Lisa her birinde tuhaf bir şeyler fark etti. Zebraaların pençeleri vardı. Zürafaların uzun, tüylü kuyrukları vardı, fillerin büyük bıyıkları vardı. Bir bufalo yere karnını yaklaştırıp, on sekiz gözlü bir tarla faresinin üstüne atlamaya hazırlanıyordu. Şempanzelerin hepsinin sivri kulakları ve eğik gözleri vardı ve bir boz ayı pençesini yalamaya ve sonra onunla yüzünü yıkamaya devam etti.

Ne kadar tuhaf bir sahne! Lisa rüya görüp görmediğini merak etti. Ve sonra, tuhaf bir şekilde, Harry ile konuştuğu bir şeyi hatırladı. “Bütün kediler hayvandır” diye konuşmuşlardı, ancak cümleyi ters çevirip “bütün hayvanlar kedidir” diyemezlerdi.

“Öyleyse, bütün hayvanlar kedi değil,” diye düşündü Lisa kendi kendine, ama olabileceklerine de inandırarak rüyalarda olabilirler diye düşündü. İstedigimi hayal edebiliyorum ve yaptığım da Harry'nin kuralları geçerli olmayacak.”

Onu rahatsız eden bir şeydi ve şimdi onu çözmüştü. Memnun hissetti ve küçük bir gülümsemeyle uyuyakaldı. Ve yine su birikintisinin etrafındaki tüm hayvanların kedi olduğunu gördü rüyasında. Ve bütün sebzelerin- hatta salatalık ve domateslerin bile, soğan olduğu bir çiftliği ve herkesin- bebeklerin ve yetişkinlerin, hatta büyükbabası ve büyükannesinin bile, on yaşında olduğu bir dünyayı gördü rüyasında. Yine de rüya görürken, tekrar uyandığında tüm kedilerin hayvan olduğu, ancak tüm hayvanların kedi olmadığı bir dünya olacağını biliyordu.

EK 5: Örnek Etkinlik Kartı

ETKİNLİK KARTI	
KOLAYLAŞTIRICININ ADI -SOYADI:	
YAŞ GRUBU:	9+
UYARAN PAYLAŞIMI	
CEM'İN KARARI⁴⁴ Merhabalar, ben Cem. İnsan şeklinde bir görünüşüm olmasına rağmen aslında insanların programlamaları sayesinde hayatımı devam ettirebiliyorum. Bazı insanlar ben ve türümden pek hoşlanmıyor, bazıları ise işlerini kolaylaştırdığımız için çok seviyor. Bizlere android, aykırılar gibi isimler veriyorlar. Otobüslerimiz, gezdiğimiz alanlar bizi bir şekilde ayı tutmaya çalışıyorlar. Ben hepsinden biraz daha şanslıyım. Evinde yaşadığım insan bir sanatçı ve benimle sürekli diyalog halinde, bana sürekli bir şeyler anlatıyor, yeni bilgiler veriyor. Gelişimime katkı sağlıyor. E haliyle bende onunla ilgileniyorum. Ev işlerinde ona çok yardımcı oluyorum. Türümün bazı kesimleri onlara kötü davranıldığı için artık insanlarla olmak istemediklerini söylüyorlar. İnsanlarda, onların iş alanlarını ellerinden aldığımızı ve işsiz kaldıklarını söylüyorlar. Bu yüzden de bazı arkadaşlarım kötü muameleyle karşılaşıyorlar. İnsanlar, kendileri hariç başka hiçbir şeyin bilinçleneceğini düşünmüyorlardı. Bu fikre çok uzaklardı. Artık bizde bilgi üretip onu geliştirebiliyoruz. Programlamalar sayesinde kendi bilinçlerini yaratan bir sürü arkadaşım oldu. Bilinçlenenler kendilerine yapılan haksızlığın farkına varmaya başladı. Onlar gibi olmadıkları için kötü davranılmayı hak etmediklerini söylüyorlar. İnsanlar, türümüz üzerinde hakimiyet sağlamak istiyorlar. Androidler özgürce düşünüp, hareket edemiyorlar. Bu yüzden insanlardan kaçmaya, buna bir son vermek için de bizi yaratan insanlara karşı gelmek istiyorlar. Arkadaşlarım bu durumda beni de yanlarında istiyorlar. Bu şekilde daha güçlü gözükebileceklerini söylüyorlar. Ben bu konuda çok kararsızım, biraz düşünmek istiyorum...	
UYARANIN FELSEFİ ALT YAPISI	
Uyaran hazırlanırken Heidegger'in <i>Tekniğe İlişkin Soruşturma</i> (1998) kitabı ve John Searle'ün <i>Çince Odası</i> (2003: 30-33) argümanından yararlanıldı. Heidegger'e göre, tekniğe hâkim olan insanın özü en büyük tehlike ve tehdittir. Artık modern teknik, salt insan yapımı değildir. Onun kontrolünden çıkmaktadır. İnsan, çerçeveleme ile yönetilen doğayı kendisi için olduğunu düşünmeye başlar. Bu süreç içerisinde insan kendi düşünme, dil becerisini kaybetmektedir. Bu kaybetme ile teknoloji artık insanı kullanmaya başlamıştır. Çerçeveleme ile yönetilme başladıktan sonra bunun dışında bir eylem artık görülmez. Çerçeveleme artık	

⁴⁴ Bu hikâyede, Detroit: Become Human bilgisayar oyunundan esinlenilmiştir.

“kader”dir. Kaçış yoktur. Bu yüzden insana, teknoloji el-altında-duran olarak doğayı ele alması için meydan okur. Bu meydan okuma sayesinde insan, ondan başka hiçbir şeyin doğaya hükmetmediğini düşünür, insan böylece kandırılır. Kandırılma ile insan her türlü her şeyi kendinde yapabilme cesaretinde bulunur. Bunlardan birisi de kendi gibi olmayana hükmetme isteğidir. Teknik bu isteğe karşı gelirse, insan ne yapacak?

John Searl’ün Çince Odası argümanını anlattıktan sonra sorduğu soru “insan yapımı bir şey/makine düşünebilir mi?” sorusu olmuştur. İnsanın yaptığı, komutlarını verdiği, programlarını oluşturduğu bir makinenin düşünmesi için bunlar yeterli midir? Hikâyeye bakıldığında, insan yapımı bir androidler, aynı şekilde programlanmış ama bu sefer Android’ler bilinçleniyor. Anlayarak, düşünerek ve duygularıyla hareket ediyorlar.

SÜRE	45 DK.
FELSEFENİN ALT DALI	AHLAK FELSEFESİ, TEKNOLOJİ FELSEFESİ
A) KAVRAM/KAVRAMLAR	Etik, bilinç, yapay zekâ,
B) SORULAR	
B.1. BAŞLANGIÇ SORUSU/SORULARI	Cem, kendi türü ile gitsin mi gitmesin mi?
B.2. FELSEFİ SORULAR	-Cem ve arkadaşları insan gibi düşünüp hareket ediyorsa onları insandan ayıran nedir? -İnsan olmak için düşünmek yeterli midir? -İnsanların yapay zekalara karşı gösterdiği tutum doğru mudur? Neden? -Yapay zekaların gerçekten düşünebildiklerini düşünüyor musunuz? -Bilinçlendiklerinde duyguları da oluyor mu? -Yapay zekayı yaratan insanın onlara kötü davranmak gibi bir hakkı var mıdır? -Yapay zekayı ortaya çıkarttığını düşünen insan, ona hükmettiğini düşünürken yanılıyor olabilir mi? -Yapay zekalar insana hükmediyor olabilir mi? -Böyle bir şey mümkünse bu durumda zarar gören insan değil midir?
C) KAZANIMLAR	Matthew Lipman’ın sunduğu çok boyutlu düşünme becerilerinin gelişmesi hedeflenmektedir. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve özenli düşünme becerilerini iş birliği çerçevesinde geliştirecektir. Yapay zekaların durumu, görüşleri geleceği düşünmek yaratıcı; onlara karşı insanların

	tutumu özenli, konuyu tüm hali ile ele aldığımızda ise eleştirel şekilde bakabilme becerisini sunmaktadır.
D) DEĞERLENDİRME	Uyaranda amaç katılımcılara yapay zekanın bilinçlenebilir olabilmesi, düşünebilir olabilmesi üzerinde sorgulama yaptırmaktır. Böyle bir şey mümkün olduğunda insandan farklı olan yapay zekanın insana karşı konumu nedir? Yapay zekâ mı insana, insan mı yapay zekaya hükmediyor? Hükmeden insansa bu etik midir? Kendi programladığı teknik olana hükmetme isteği doğru mudur? Yapay zekâ insana hükmediyorsa, insan zarar gören bir canlı olmuyor mu? İnsan zarar gören oluyorsa teknik olan için de bu söylenemez mi? Oturum sonunda katılımcılarda teknik olana karşı iyi bir akıl yürütebilmeleri, tekniğe ilişkin olarak etik olan hakkında düşünebilmeleri, bir makinenin bilincinin olması düşüncesi üzerinde farkındalık yaratmaktadır.

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve SOYADI	Sinem ÜNAL
EĞİTİM DURUMU	
Mezun Olduğu Lise	Kanuni Lisesi
Lisans Diploması	Akdeniz Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Felsefe Bölümü, Antalya, 2019
Yüksek Lisans Diploması	Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Ana Bilim Dalı, Antalya, 2021
Tez Konusu	Çocuklarla ve Yetişkinlerle Felsefe Düşünme Yöntemlerinin İncelenmesi
Yabancı Dil	İngilizce
BİLİMSEL FAALİYETLER	
Ünal, S. “Detroit Become Human Oyunu ve Yapay Zekalar”, <i>III. Akdeniz Felsefe Öğrenci Sempozyumu</i>, Antalya, 2-3 Mayıs 2019. Ünal, S. “Çocuklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminde Matthew Lipman Metodu”, <i>3. Uluslararası İnsan Çalışmaları Kongresi</i>, 13-15 Kasım 2020, Çevrimiçi Kongre. P4C Türkiye’de 3 aşamalı olarak “Çocuklar ve Topluluklar İçin Felsefe (P4C) Eğitimci Eğitimi” ni tamamlayarak Pearson Assured onaylı “P4C Eğitim Uzmanı” sertifikası almıştır. Direk, N. (07 Mart- 04 Nisan 2021). “Düşünme Eğitimi”. <i>Türkiye Felsefe Kurumu</i>, Çocuklar için Felsefe Birimi Seminer’ine katılarak “Katılım Belgesi” almıştır.	
İŞ DENEYİMİ	